

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

NIVEAU D'ACCULTURATION D'HISPANOPHONES À MONTRÉAL : QUEL EST LE  
LIEN AVEC LEUR COMPÉTENCE LANGAGIÈRE À L'ORAL ET LEUR  
PRONONCIATION EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE?

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE

PAR  
ANNIE BERGERON

NOVEMBRE 2013

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer mes plus profonds remerciements à ma directrice, Daphnée Simard, pour toutes les occasions qu'elle m'a données d'apprendre, d'explorer et de m'améliorer. Aussi, je désire la remercier pour sa précieuse aide, son expertise, sa rigueur intellectuelle et la formation hors-pair que j'ai reçue et à laquelle elle a grandement contribué. Je ne peux passer sous le silence les commentaires constructifs et les judicieux conseils de mes lectrices Valérie Amireault, professeure au Département de didactique à l'Université du Québec à Montréal, et Lucie Ménard, professeure au Département de linguistique à l'Université du Québec à Montréal. Je me sens choyée d'avoir pu vous compter parmi les membres de mon comité et je vous en remercie.

Un merci tout spécial à mes participants qui ont gentiment accepté de consacrer de leur temps à cette étude, tout comme aux participants de la mise à l'essai grâce à qui j'ai pu parfaire ma méthodologie. Je me dois aussi de remercier du fond du cœur Jessica Payeras-Robles et Julianne Bertrand, maîtres de langue à l'École de langues à l'Université du Québec à Montréal et surtout, Maria Elena Zapata Hernandez pour tous leurs contacts.

Je souhaite aussi remercier ma grande amie Amélie Prémont qui a su me guider et me soutenir tout au long de ma recherche. Enfin, je garde mes derniers remerciements à ceux qui m'ont permis de me rendre où je suis aujourd'hui. À ma famille qui m'a toujours supporté et encouragé à poursuivre mes projets et à aller au bout de mes rêves. Pour tout ça, et bien plus encore, je vous en serai éternellement reconnaissante. Merci!

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	viii
RÉSUMÉ .....	ix
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE.....	3
CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE .....	6
2.1 L'acculturation .....	6
2.2 L'acculturation en acquisition des langues secondes .....	7
2.2.1 Pidginisation, créolisation et acquisition des langues secondes.....	8
2.2.2 Pidginisation, décréolisation et acquisition des langues secondes.....	10
2.2.3 Le modèle de l'acculturation en acquisition des langues secondes .....	11
2.3 L'importance d'une mesure bidimensionnelle.....	18
2.4 La compétence langagière en langue seconde .....	20
2.5 La prononciation en langue seconde.....	23
CHAPITRE III RECENSION DES ÉCRITS.....	25
3.1 Reprise d'étude: Jiang et coll. (2009).....	25



3.2 L'acculturation en lien avec la compétence langagière .....	27
3.2.1 Young et Gardner (1990) .....	27
3.2.2 Masgoret et Gardner (1999) .....	28
3.3 L'acculturation en lien avec la prononciation .....	29
3.3.1 Hansen (1995) .....	30
3.3.2 Lybeck (2002) .....	31
3.3.3 Waniek-Klimczak (2009) .....	33
3.4 Question de recherche .....	34
CHAPITRE IV	
APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE .....	35
4.1 Variables à l'étude .....	35
4.2 Participants .....	36
4.2.1 Justification de la population .....	37
4.2.2 Recrutement .....	39
4.3 Description des instruments de mesure .....	40
4.3.1 Questionnaire de données sociodémographiques .....	40
4.3.2 Questionnaire d'acculturation .....	40
4.3.3 Mesure de la prononciation .....	47
4.3.4 Mesure de la compétence langagière à l'oral .....	55
4.4 Déroulement de la collecte de données .....	56

4.4.1 Mise à l'essai .....	56
4.4.2 Étude principale .....	60
4.5 Dépouillement et codification des données .....	64
4.5.1 Questionnaire de données sociodémographiques.....	64
4.5.2 Questionnaire d'acculturation.....	65
4.5.3 Tâche de prononciation.....	65
4.5.4 Mesure de la compétence langagière à l'oral.....	66
4.6 Validation de la codification .....	69
4.7 Corrélations entre les mesures de production langagière.....	70
4.8 Traitement et analyse des données .....	71
CHAPITRE V	
ANALYSE DES RÉSULTATS.....	72
5.1 Analyses statistiques descriptives .....	72
5.2 Analyses statistiques inférentielles .....	74
5.2.1 Analyses corrélationnelles .....	74
5.2.2 Analyses de facteurs.....	75
5.3 Synthèse des résultats .....	81
CHAPITRE VI	
DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	83
6.1 Réponse à la question de recherche .....	83
6.2 Discussion au regard du modèle de l'acculturation de Schumann .....	85

6.3 Discussion au regard des études antérieures .....	85
6.3.1 L'acculturation en lien avec la prononciation.....	86
6.3.2 L'acculturation en lien avec la compétence langagière .....	90
6.3.3 Synthèse .....	94
6.4. Pistes de recherche futures .....	96
CONCLUSION.....	101
ANNEXE A	
INSTRUMENTS DE MESURE .....	104
ANNEXE A.1	
Questionnaire de données sociodémographiques .....	105
ANNEXE A.2	
Questionnaire d'acculturation.....	108
ANNEXE A.3	
Tâche de lecture de phrases .....	111
ANNEXE A.4	
Transcription phonétique cible des phrases de la tâche de lecture.....	112
ANNEXE A.5	
Tâche de narration.....	114
ANNEXE A.6	
Logigramme adapté de White et Turner (2005).....	116
ANNEXE B	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT .....	117
ANNEXE C	
PROTOCOLE DE PASSATION.....	120

RÉFÉRENCES .....	122
------------------	-----

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
Tableau 2.1 Facteurs sociaux impliqués dans le modèle de l'acculturation.....	13
Tableau 2.2 Facteurs psychologiques impliqués dans le modèle de l'acculturation.....	15
Tableau 4.1 Sommaire des caractéristiques des participants.....	36
Tableau 4.2 Traduction des items du VIA.....	42
Tableau 4.3 Sommaire des éléments de la prononciation pour chaque phrase.....	50
Tableau 4.4 Sommaire des traits du français québécois pour chaque phrase.....	54
Tableau 4.5 Résultats des calculs de fiabilité interjuge.....	69
Tableau 4.6 Coefficients de corrélation entre les mesures de production langagière.....	71
Tableau 5.1 Résultats aux tâches de prononciation et de compétence langagière.....	73
Tableau 5.2 Coefficients de corrélation entre toutes les variables.....	74
Tableau 5.3 Variance totale expliquée.....	77
Tableau 5.4 Indice KMO et test de Bartlett.....	78
Tableau 5.5 Matrice de structure.....	79
Tableau 5.6 Matrice de corrélation factorielle.....	81
Tableau 6.1 Sommaire des études présentées.....	95

## RÉSUMÉ

Dans le cadre de cette étude, nous avons vérifié les liens entre le niveau d'acculturation, la compétence langagière à l'oral et la prononciation d'apprenants hispanophones du français langue seconde dans un contexte d'immigration.

Les études ayant exploré cette relation ont montré une corrélation entre le niveau d'acculturation et la compétence langagière (p.ex., Jiang, Green, Henley et Masten, 2009; Masgoret et Gardner, 1999; Young et Gardner, 1990), alors que d'autres ont plutôt examiné les liens entre le niveau d'acculturation et la prononciation. Certains ont vu une corrélation entre les deux variables (p.ex., Hansen, 1995; Lybeck, 2002), mais d'autres n'ont pu en trouver (p.ex., Waniek-Klimczak, 2009). Si l'anglais était dans pratiquement tous les cas la langue seconde à l'étude, aucune de celles-ci ne s'est intéressée à l'acquisition du français langue seconde.

Ainsi, dans le cadre de cette étude, nous avons voulu répondre à la question de recherche suivante : Le niveau d'acculturation d'apprenants latino-américains vivant à Montréal est-il en lien avec leur niveau de compétence langagière à l'oral en français langue seconde et avec leur prononciation en français langue seconde?

Dans l'objectif de répondre à notre question de recherche, nous avons mené une étude auprès de 31 adultes hispanophones provenant de la Colombie et du Venezuela. Ils étaient tous locuteurs du français langue seconde à un niveau minimalement intermédiaire et séjournaient dans la métropole depuis 4,2 ans en moyenne. Pour mesurer leur niveau d'acculturation par rapport à leur culture d'origine et à la culture québécoise, nous avons eu recours à un questionnaire d'acculturation adapté de Ryder, Alden et Paulhus (2000). Leur compétence langagière à l'oral a été mesurée à l'aide d'une tâche de narration de deux histoires de type bande dessinée et à l'aide d'une entrevue où deux questions à développement leur ont été posées. Afin de mesurer leur prononciation en français langue seconde, nous avons utilisé une tâche de lecture de cinq phrases. Dans un premier temps, les participants ont été évalués selon leur reproduction de l'intonation et leur bonne prononciation des sons de la langue cible. Puis, nous avons attribué une note à chacun d'entre eux selon leur réalisation de certains traits du français propres à la variante québécoise.

Nous avons ensuite effectué des analyses statistiques inférentielles (corrélations et analyse de facteurs). Celles-ci nous ont permis de conclure qu'il y avait un lien significatif entre le niveau d'acculturation des participants par rapport à la culture majoritaire et leur intonation et leur prononciation des sons de la langue française. Toutefois, la relation entre le degré d'immersion à la culture d'origine ou à la culture québécoise et la prononciation des traits phonétiques québécois, de même qu'à la compétence langagière des participants à cette étude, s'est avérée non significative. Nous présentons à la fin de l'étude une discussion des résultats obtenus et présentons les implications pour la recherche afin d'alimenter les idées

pour de futures études visant à examiner les liens entre le niveau d'acculturation et la compétence langagière à l'oral et la prononciation en acquisition des langues secondes.

**Mots clés :** acculturation, compétence langagière à l'oral, prononciation, français langue seconde

## INTRODUCTION

Le succès d'un apprenant en langue seconde dépend de plusieurs facteurs individuels (Dörnyei et Skehan, 2008) dont les facteurs biologiques (p.ex., Abrahamsson et Hyltenstam, 2008), psychologiques et sociaux (p.ex., Clément, 1986; Dörnyei et Ushioda, 2009; Gardner et Lambert, 1972). Plus particulièrement, nous nous intéresserons à ces derniers facteurs dans le cadre de la présente étude. L'opérationnalisation de variables touchant le domaine de la psychologie sociale en langue seconde n'est pas une tâche simple. En effet, il peut s'avérer difficile de mesurer avec justesse des sentiments, émotions ou chocs vécus par un apprenant. Aussi, certains facteurs sociaux sont parfois hors du contrôle de l'apprenant, comme l'accès à des infrastructures où sa langue maternelle est parlée. Néanmoins, la stratégie d'intégration que décide d'adopter un immigrant en contexte minoritaire s'avère beaucoup plus facile à évaluer. Cet aspect a donc inspiré plusieurs chercheurs intéressés par le domaine de l'acculturation (p.ex., Berry, 2003, 2005). Dans le domaine de l'acquisition d'une langue seconde, Jiang, Green, Henley et Masten (2009) ont voulu voir l'effet de cette variable sur la compétence langagière à l'oral et la prononciation d'immigrants chinois aux États-Unis. Nous avons décidé, pour cette recherche, de nous inspirer de la méthodologie employée par ces derniers et de l'appliquer au contexte montréalais. Ainsi, nous avons voulu vérifier les liens qu'entretenaient entre elles les variables de l'acculturation, de la compétence langagière à l'oral et de la prononciation.

Ce mémoire est divisé en six chapitres. Le premier chapitre présente la problématique liée à l'apprentissage de la langue de la majorité par les membres de la communauté hispanophone à Montréal qui se retrouvent en contexte minoritaire et explique la pertinence du modèle de l'acculturation de Schumann (1986) pour la bonne maîtrise de la langue.

Le second chapitre expose d'abord la définition de l'acculturation puis en présente l'application en acquisition des langues secondes pour en arriver finalement au modèle final



tel qu'élaboré à la fin des années 80 par Schumann. Nous concluons ce chapitre en fournissant les définitions de compétence langagière et de prononciation en langue seconde.

Après la définition des concepts à l'étude, nous abordons le troisième chapitre où nous présentons en premier lieu l'étude faisant l'objet de reprise. Puis, nous décrivons les études ayant vérifié les liens entre l'acculturation et la compétence langagière et celles qui se sont intéressées aux liens entre le niveau d'acculturation et la prononciation d'apprenants d'une deuxième langue. La présentation des divers résultats obtenus dans cette étude nous a permis de formuler notre question de recherche présentée à la fin de ce chapitre.

Au quatrième chapitre, nous présentons notre approche méthodologique inspirée de celle de Jiang et coll. (2009). Nous abordons dans un premier temps les variables, les participants et les instruments de mesure. Nous poursuivons avec le déroulement de la collecte de données et le dépouillement et la codification des données recueillies. Puis, nous présentons la validation de la codification et les corrélations entre les mesures de production langagière. Nous concluons ce chapitre en donnant un aperçu du traitement et de l'analyse des données effectués dans le chapitre V. Celui-ci débute par la présentation des résultats issus d'analyses statistiques descriptives. Les analyses statistiques inférentielles, soit les analyses corrélationnelles et factorielles, sont présentées par la suite. Puis, nous exposons une synthèse des résultats pour conclure ce chapitre.

Enfin, le chapitre *Discussion des résultats*, sixième chapitre de notre mémoire, apporte réponse à notre question de recherche et met en lien les résultats obtenus avec les résultats d'études antérieures. De même, nous présentons dans ce chapitre les implications pour la recherche et terminons en abordant les pistes de recherche futures. Finalement, une conclusion où toutes les composantes de notre étude sont mentionnées vient clore notre mémoire.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

Lorsqu'ils choisissent le Québec comme terre d'accueil, les nouveaux arrivants ont, pour la plupart, à faire face à un nouvel environnement linguistique. À cet égard, « la langue française est le vecteur principal permettant aux Québécois de toutes les origines d'interagir, d'apprendre à se connaître, de coopérer et de participer au développement de la société québécoise » (Bouchard et Taylor, 2008). Cela dit, la maîtrise de la langue de la majorité ne peut se faire que si l'immigrant s'intègre à la culture du pays d'accueil. Cette idée est d'ailleurs évoquée dans les travaux portant sur l'acculturation en langue seconde (p.ex., Schumann, 1975, 1976a, 1976b, 1978a, 1986). L'*acculturation*, à savoir l'intégration sociale et psychologique de l'apprenant au groupe parlant la langue cible (Schumann, 1986, p.379), est pertinente dans notre réalité multiculturelle où des membres de différentes cultures entrent en interaction de façon quotidienne. À juste titre, ils sont plus de 55 000 immigrants à s'être installés dans la province québécoise en 2012 (Gouvernement du Québec, 2013). De plus, si on considère que 70 % de la population immigrante au Québec se concentre à Montréal (Gouvernement du Québec, 2013) et qu'on y recense plus de cent différentes langues parlées comme langue maternelle chez ces immigrants, il y a de bonnes raisons de s'y intéresser.

Pour cette population immigrante qui déclare à 62% « connaître le français » (Gouvernement du Québec, 2013), l'apprentissage<sup>1</sup> de la langue du groupe majoritaire se veut donc

---

<sup>1</sup> Il est à noter que dans le cadre de ce mémoire, les termes « apprentissage » et « acquisition » seront utilisés de façon interchangeable.

primordial. À en croire Schumann (1986), la bonne maîtrise de cette langue n'est possible que si l'immigrant s'intègre à la culture du pays d'accueil. Selon lui, tout réside en fait dans la distance psychologique (c.-à-d. la proximité de l'apprenant en tant qu'individu) et sociale (c.-à-d. le rapprochement de l'apprenant en tant que membre d'un groupe de la société) d'un individu par rapport au groupe parlant la langue cible (LC). Si celui-ci s'identifie et sympathise avec la communauté, il devrait donc nécessairement avoir plus de contacts avec les locuteurs de la LC qui eux fourniraient suffisamment d'input à l'apprenant pour que le processus d'acquisition de la langue seconde ait lieu : « the greater the social distance between the two groups, the more difficult it is for the members of the second language learners group to acquire the language of the target language group » (Schumann, 1976a, p.396).

Le modèle de l'acculturation de Schumann en acquisition des langues secondes a d'ailleurs été testé par un certain nombre de chercheurs. Hansen (1995), entre autres, s'est intéressée aux apprenants exceptionnels et a vérifié s'il y avait une corrélation entre le degré d'accent et le niveau d'acculturation de vingt Allemands installés aux États-Unis. Les résultats obtenus permettent de voir une corrélation négative entre l'accent d'un apprenant et son résultat au questionnaire d'acculturation.

À cet égard, Jiang et coll. (2009) ont conclu que les apprenants chinois habitant aux États-Unis qui montraient un plus haut taux d'immersion à la culture américaine affichaient une meilleure compétence langagière que ceux montrant une plus grande distance par rapport à la culture du groupe majoritaire, alors qu'aucun lien n'a été trouvé entre le niveau d'acculturation et la prononciation des participants.

Malgré ces études, personne ne s'est encore intéressé au niveau d'acculturation de la communauté hispanophone de la région de Montréal. Et pourtant, ils sont aujourd'hui de plus en plus présents dans le paysage montréalais. La preuve en est qu'au recensement de 2006, on comptait 53 970 immigrants d'origine latino-américaine sur le territoire montréalais (Statistique Canada, 2007), ce qui représente une augmentation de 67 % en cinq ans si on

compare avec les données de 2001 où ils n'étaient que 32 315 dans la métropole (Gouvernement du Québec, 2006). De plus, parmi les minorités visibles recensées par le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec (MICCQ) en 2012, les Latino-Américains représentent le troisième groupe en importance. On retrouve d'ailleurs une grande quantité de restaurants, de cafés, de journaux, d'émissions de radio, d'agences de voyages, de centres religieux et d'associations à l'image de leur culture. On n'a qu'à se promener dans des quartiers comme Villeray-Saint-Michel-Parc-Extension, Rosemont-La Petite-Patrie ou encore Côte-des-Neiges-Notre-Dame-de-Grâce où résident plus du tiers des immigrants issus de cette communauté (Gouvernement du Québec, 2006) pour entendre ici et là quelques bribes d'espagnol.

En dépit de la présence indéniable de cette population sur la scène montréalaise, à notre connaissance, aucune étude n'a vérifié s'il était possible d'expliquer le niveau de compétence langagière à l'oral atteint ou la prononciation en français langue seconde de membres de ce groupe minoritaire au moyen du modèle de l'acculturation de Schumann. S'il était possible de démontrer un lien entre le niveau d'acculturation et le niveau de compétence atteint ou encore, la prononciation en langue seconde chez cette population, il serait éventuellement possible de formuler des recommandations afin de favoriser le développement du français langue seconde.

Ainsi, le but de ce projet de recherche est de vérifier auprès d'apprenants latino-américains, locuteurs du français langue seconde, si un lien existe entre le niveau d'acculturation mesuré au moyen de la modélisation proposée par Schumann (1986) et leur niveau de compétence langagière à l'oral et leur prononciation en français langue seconde.

Nous avons pu dresser dans ce chapitre un portrait complet de notre problématique en précisant l'importance de la population latino-américaine dans le paysage montréalais. Aussi, nous avons présenté brièvement le modèle de l'acculturation de Schumann dont nous voulons vérifier les liens avec le succès d'un apprenant dans l'acquisition d'une langue seconde. Nous l'aborderons plus en détail dans le prochain chapitre qui porte sur le cadre théorique.

## CHAPITRE II

### CADRE THÉORIQUE

Notre objectif étant de vérifier si un lien existe entre le niveau d'acculturation, la prononciation et la compétence langagière en langue seconde chez une population latino-américaine de Montréal, nous présenterons dans ce chapitre d'abord la définition du concept d'acculturation (2.1). Ensuite, nous présenterons l'application de ce concept en acquisition des langues secondes (2.2), lequel a inspiré un premier modèle basé sur la pidginisation et la créolisation en langue seconde (2.2.1), un second basé sur la pidginisation et la décréolisation en langue seconde (2.2.2) pour finalement donner naissance au modèle de l'acculturation de Schumann en acquisition des langues secondes (2.2.3). Nous concluons la théorie sur l'acculturation en abordant les implications d'un modèle bidimensionnel pour bien mesurer le concept d'acculturation (2.3). En dernier lieu, nous exposerons les définitions de compétence langagière (2.4) et de prononciation en langue seconde (2.5).

#### 2.1 L'acculturation

Le contact des cultures est un phénomène que l'on pourrait croire relativement récent avec les principaux courants migratoires des derniers siècles. En effet, dans leur portrait de l'histoire de l'immigration au Québec, Piché et Laroche (2007) nous parlent des trois grandes périodes de flux migratoires dont la première couvre les années 1900 à 1930. Et pourtant, déjà à l'époque de Platon en 348 av. J.-C. on s'intéressait à la rencontre des membres de différents groupes culturels. Si ce dernier recommandait aux visiteurs étrangers de se restreindre aux limites d'une ville pour éviter toute « contamination culturelle » (Rudmin, 2009), on accepte

davantage le mélange de cultures de nos jours. La réalité québécoise du XXI<sup>e</sup> siècle en fait foi : mariages mixtes, migrations volontaires, accommodements raisonnables, etc.

Des chercheurs provenant de différents domaines de recherche se sont d'ailleurs intéressés à ce qu'on appelle aujourd'hui l'*acculturation* et que l'on définit dans le domaine de la psychologie sociale comme étant le double processus de changement culturel et psychologique résultant du contact entre deux groupes culturels ou plus et leurs membres (notre traduction de : « dual process of cultural and psychological change that takes place as a result of contact between two or more cultural groups and their individual members ») (Berry, 2005, p.698). Le résultat de ces contacts culturels concerne plusieurs formes d'accommodation mutuelle menant à des adaptations psychologiques et socioculturelles à long terme entre les deux groupes (Berry, 2005, p.699). Les études réalisées autour de ce thème ont cherché à redéfinir ce concept en misant davantage sur un processus de changements de nature psychologique et culturelle à la suite d'un contact interculturel que sur une assimilation complète de la culture dominante sur celle d'un individu (p.ex., Berry, 2003; Berry, Phinney, Sam et Vedder, 2006).

## 2.2 L'acculturation en acquisition des langues secondes

En langue seconde, Schumann s'est inspiré des travaux réalisés en sociolinguistique et dans le domaine du bilinguisme afin de produire un modèle qui place l'acculturation au centre du processus d'acquisition. Pour Schumann, l'acculturation se mesure au moyen de la distance sociale et de la distance psychologique. Ainsi, certains facteurs sociaux et psychologiques (ou affectifs) peuvent encourager ou limiter le sentiment de solidarité entre deux groupes (Schumann, 1976b, p.135). Le modèle proposé par Schumann tient donc compte de l'apport de ces facteurs dans un milieu d'apprentissage naturel où le seul input accessible à l'apprenant proviendrait de son interaction avec les locuteurs de la LC. Sa motivation émane de sa remise en question de l'hypothèse de la période critique formulée par Lenneberg en 1967. Selon cette hypothèse, la perte de plasticité du cerveau après la puberté nuit à l'apprenant adulte dans son acquisition d'une deuxième langue sans accent.



### 2.2.1 Pidginisation, créolisation et acquisition des langues secondes

Dans les années 70, Schumann s'est intéressé aux fonctions des pidgins et des créoles qu'il a comparées avec celles de la communication en langue seconde. À ce sujet, Schumann (1976a, p.394) définit un *pidgin* comme étant une forme réduite et simplifiée du langage utilisée pour la communication entre des locuteurs de différentes langues. Le pidgin est aussi caractérisé par un manque de morphologie flexionnelle, une tendance à éliminer les transformations grammaticales et un vocabulaire simplifié (Schumann, 1974). Le *créole*, quant à lui, se développe lorsque des locuteurs d'une langue X cohabitent avec des locuteurs d'une langue Y et que le pidgin devient la langue maternelle de leurs enfants (Schumann, 1974, p.147) ou d'un groupe de locuteurs (Schumann, 1978b, p.373).

En gardant en tête ces définitions, Schumann s'est inspiré du travail de Smith (1972) qui a identifié trois fonctions au langage : communicative pour transmettre de l'information, intégrative dans le but de marquer son statut dans la société et enfin, expressive pour manifester ses besoins d'ordre psychologique (p.48). Selon Smith, les pidgins n'auraient qu'un seul but : la communication, puisqu'au moment de remplir les fonctions intégrative et expressive, on entrerait dans un processus de créolisation où la langue ne servirait plus seulement de véhicule pour transmettre un message, sinon qu'elle deviendrait la langue maternelle d'un groupe d'individus. D'après l'auteur, l'élément fondamental que l'on ne retrouve pas dans une langue pidgin sont ces caractéristiques formelles qui font que la langue est employée comme marqueur de l'identité sociale (p. 50). Aussi, il mentionne que cette absence, en plus du strict objectif communicationnel, peut également être observée dans les structures que construit le jeune enfant au début du processus d'acquisition de sa langue maternelle ainsi qu'au stade de « survie » d'un apprenant bilingue (p.54). La langue qui en émane en est une rudimentaire qui ne contiendrait que les éléments nécessaires pour communiquer avec d'autres groupes sociaux. Pour lui, il ne fait donc aucun doute que les pidgins sont le résultat de processus cognitifs propres à l'Homme.

Le lien établi par Smith (1972) entre les fonctions d'un pidgin et l'acquisition d'une langue seconde a servi de prémisse dans la formulation de ce que Schumann (1974) appelle le *processus de pidginisation*, c'est-à-dire le stade initial de l'apprentissage de la langue seconde, alors que la fonction de la langue est restreinte à la communication, où l'interlangue de l'apprenant reflète certaines des simplifications et des réductions retrouvées dans les pidgins (Schumann, 1974, p.150).

Quelques années plus tard, Schumann parle plutôt de *l'hypothèse de la pidginisation* où il définit la *pidginisation* comme le résultat de la distance psychologique et sociale de l'apprenant par rapport aux locuteurs de la LC (1976a, p.391). Cette hypothèse tente d'expliquer les structures restreintes et simplifiées de la langue seconde d'un apprenant en les mettant en parallèle avec certaines caractéristiques typiques des pidgins et des créoles. Elle prédit que là où la distance sociale et psychologique prédomine, on retrouvera une forme de pidginisation qui persistera dans le discours de l'apprenant d'une deuxième langue (Schumann, 1976a, p.406).

Cazden, Cancino, Rosansky et Schumann (1975) ont examiné l'acquisition sans instruction de l'anglais aux États-Unis par des locuteurs natifs de l'espagnol. Ils ont été particulièrement intéressés par le cas d'Alberto, un Costaricain de 33 ans qui n'a montré que très peu de développement de sa langue seconde. En effet, son emploi de la langue anglaise a été caractérisé comme étant une « forme réduite et simplifiée » (Schumann, 1976a, p.393). C'est dans le développement déficient de la langue seconde de ce sujet en particulier que Schumann a perçu une similitude avec les processus de pidginisation et de créolisation. Selon lui, si l'apprenant ne voit dans la LC qu'une fonction communicative et que son discours « pidginisé » convient à ses besoins, on retrouvera nécessairement dans l'interlangue de celui-ci certaines caractéristiques des pidgins (Schumann, 1974). Quand l'apprenant arrive à des stades plus avancés de son apprentissage et qu'il utilise sa deuxième langue dans le but d'affirmer son identité sociale ou d'exprimer certains besoins, son interlangue se complexifie, sensiblement comme le fait un créole. Son « pidgin » de départ, caractérisé comme étant le premier stade universel en acquisition d'une langue seconde (Schumann, 1976a, p.404), sera



alors « *créolisé* », c'est-à-dire qu'il servira aux trois fonctions du langage (Schumann, 1974, p.150), pour en arriver éventuellement à se conformer aux normes de la LC. C'est donc ce que va prédire l'hypothèse de la pidginisation : là où l'on retrouve une distance psychologique et sociale entre l'apprenant et les locuteurs de la LC, le processus de pidginisation persistera dans l'output de l'apprenant de langue seconde (Schumann, 1976a, p.406). De la même façon, plus le groupe d'apprenants et le groupe des locuteurs de la LC sont distants, plus il sera difficile pour les membres du premier groupe d'apprendre la langue du second (Schumann, 1976a, p.396).

### 2.2.2 Pidginisation, décréolisation et acquisition des langues secondes

À la suite de certaines critiques formulées notamment par Flick et Gilbert (1976) concernant son hypothèse de la pidginisation, Schumann reverra son modèle d'acquisition des langues secondes. Désormais, il reconnaît que le processus de formation d'un créole relève de la création d'une langue et que l'acquisition d'une deuxième langue se rattache plutôt à l'acculturation linguistique (Schumann, 1978b, p.374), ce qui rend les deux incompatibles. Dans cette optique, l'auteur adoptera plutôt le terme *décroolisation* qu'il définit comme le processus par lequel les barrières sociales tombent, permettant ainsi aux locuteurs du créole de gagner certains degrés de contact avec les locuteurs de la langue à l'origine du créole (Schumann, 1978b, p.374). Schumann parlera dès lors de « décroolisation » comme le continuum par lequel passe également l'apprenant de langue seconde. Pour arriver aux derniers stades du processus d'acquisition de la langue seconde, ce dernier connaîtra ainsi une acculturation progressive qui l'amènera peu à peu à se conformer aux normes de la LC. C'est à partir de ces modifications que Schumann adoptera un modèle où le niveau d'acculturation sera pris en considération comme variable dans le processus d'acquisition de la langue (Schumann, 1978a, 1978b, 1986).

### 2.2.3 Le modèle de l'acculturation en acquisition des langues secondes

Poursuivant ses recherches dans le domaine de l'acquisition des langues secondes, Schumann présente à la fin des années 80 un modèle basé sur l'acculturation sociale et psychologique beaucoup plus étoffé qui cherche à comprendre quelles variables sont déterminantes dans le processus d'apprentissage. Les experts dans le domaine considèrent ces facteurs comme les plus décisifs pour favoriser le bilinguisme : social, affectif, cognitif, biologique, les aptitudes, la personnalité, l'input et l'instruction (Schumann, 1978a, 1986). Pour Schumann, il est essentiel que les recherches dans ce domaine progressent afin de découvrir les facteurs qui entrent en jeu dans le processus d'acquisition. Mais dans son article *The Acculturation Model for Second-Language Acquisition* paru en 1978, sa quête sera tout autre : d'abord est-il indispensable de déterminer quel facteur ou ensemble de facteurs sont incontournables dans la mesure où ils sont la cause de l'acquisition, et non des modérateurs des effets d'autres variables.

Maintenant sa position selon laquelle l'apprenant apprendra une deuxième langue selon le niveau auquel il est acculturé, Schumann s'est arrêté sur deux groupes de variables, sociales et affectives, qu'il combine en une seule variable qui, pour lui, prédomine sur toutes les autres. C'est désormais cette variable qu'il désigne comme étant l'acculturation. Et on en retrouve de deux types : dans le premier, l'apprenant est intégré socialement et psychologiquement, il noue des liens avec les membres du groupe parlant la LC et est, dans ces conditions, exposé à un input qui devient de la saisie (Schumann, 1978a, p.29); le second type d'acculturation ressemble en tous points au précédent, mais l'apprenant, dans ce cas-ci, voit les locuteurs de la LC comme une référence dont le mode de vie et les valeurs lui plaisent à un point tel qu'il souhaite les adopter. Schumann (1978a) souligne cette distinction dans le but de préciser que cette spécificité propre au deuxième type n'est pas cruciale pour une acquisition réussie, comme l'idée d'acculturation semble l'avoir véhiculé. En fait, rappelle-t-il, la composante essentielle reste le contact social et psychologique avec le groupe parlant la LC.

Lorsqu'il aborde les variables sociales, qu'il décrit comme étant celles impliquées dans la relation qu'entretiennent deux groupes sociaux parlant des langues différentes dans une situation de contact (Schumann, 1978a, p.29), il signale au passage les trois stratégies d'intégration : assimilation, adaptation et préservation. Dans ses écrits antérieurs (Schumann, 1976a, 1976b), on retrouvait plutôt une gradation où, à un extrême, l'*assimilation* évoquait l'abandon chez les apprenants d'une langue seconde de leur style de vie et de leurs valeurs en faveur de ceux du groupe de la LC; l'*acculturation*, qui voulait que les apprenants préservent leur mode de vie et leurs valeurs tout en s'adaptant à la communauté parlant la LC; et à l'autre extrême la *préservation* où le groupe d'apprenants rejette le mode de vie et les valeurs des locuteurs de la LC tout en s'efforçant de maintenir leurs propres modèles culturels. Cette stratégie d'intégration culturelle semblant se situer près du centre de l'échelle s'appellera désormais « adaptation ». Schumann (1978a, 1986) emploiera plutôt le terme *acculturation* dans son sens plus large pour invoquer son modèle d'acquisition des langues secondes basé sur le contact social et psychologique avec les locuteurs de la LC. Il mettra d'ailleurs au point une chaîne de causalité pour exprimer l'importance de l'interaction et de l'input dans le processus d'acquisition de son modèle en langue seconde. Ainsi, de façon concrète, l'acquisition survient lorsque l'apprenant est socialement intégré au groupe parlant la LC. De cette façon, l'apprenant est amené à entrer en contact avec des locuteurs de la LC et développe des contacts parmi ceux-ci. S'ensuivent alors des interactions verbales accompagnées d'un input approprié, puisqu'il provient de locuteurs natifs de la langue. Si le membre d'une communauté minoritaire est aussi ouvert psychologiquement à la langue et à la culture du groupe majoritaire, alors l'input langagier auquel il est exposé peut ensuite être utilisé pour l'acquisition de la langue (Schumann, 1986, p.379).

Cette relation sociale possible entre des membres de deux groupes se fait selon certains facteurs qui peuvent favoriser ou nuire le contact, ce qui aura des répercussions sur le niveau d'acculturation des apprenants et donc, leur bon apprentissage de la langue seconde. En plus des stratégies d'intégration mentionnées plus haut, notons la dominance sociale, les infrastructures, la cohésion et la taille du groupe, la congruence culturelle, l'attitude et enfin, l'intention de séjour (Schumann, 1976a, 1976b, 1978a, 1986). Nous présentons dans le

tableau 2.1 une brève définition de chacun de ces facteurs selon qu'il favorise l'apprentissage de la LC par le groupe d'apprenants ou non.

Tableau 2.1 Facteurs sociaux impliqués dans le modèle de l'acculturation

Facteurs	Contextes d'apprentissage de la LC	Définitions <sup>2</sup>
Dominance sociale	Favorable	Le groupe d'apprenants et les locuteurs de la LC sont égaux au point de vue politique, culturel, économique et technologique.
	Défavorable	Le groupe d'apprenants est inférieur ou supérieur aux locuteurs de la LC au point de vue politique, culturel, économique et technologique.
Stratégies d'intégration : assimilation, préservation et adaptation	Favorable	Le groupe d'apprenants s'assimile au style de vie et aux valeurs des locuteurs de la LC et abandonne les siens. Le groupe d'apprenants s'adapte au style de vie et aux valeurs des locuteurs de la LC, mais maintient son propre style de vie et ses valeurs à l'intérieur du groupe.
	Défavorable	Le groupe d'apprenants maintient son style de vie et ses valeurs et rejette ceux des locuteurs de la LC.
Infrastructures	Favorable	Les deux groupes partagent les mêmes églises, écoles, clubs, centres de loisirs et d'art, professions et commerces
	Défavorable	Les deux groupes ne partagent pas les mêmes églises, écoles, clubs, centres de loisirs et d'art, professions et commerces.
Cohésion et taille du groupe	Favorable	Le groupe d'apprenants est dispersif et se mélange aux locuteurs de la LC. Le groupe d'apprenants est petit, ce qui favorise le contact avec les locuteurs de la LC.
	Défavorable	Le groupe d'apprenants est cohésif et se tient donc à l'écart des locuteurs de la LC. Le groupe d'apprenants est grand, ce qui favorise le contact au sein du même groupe et nuit au contact avec les locuteurs de la LC.

<sup>2</sup> Définitions tirées de Schumann (1986).

Congruence culturelle	Favorable	La culture du groupe d'apprenants et celle des locuteurs de la LC sont semblables.
	Défavorable	La culture du groupe d'apprenants et celle des locuteurs de la LC sont différentes.
Attitude	Favorable	Le groupe d'apprenants a une opinion favorable des locuteurs de la LC et vice-versa.
	Défavorable	Le groupe d'apprenants a une mauvaise opinion des locuteurs de la LC et vice-versa.
Intention de séjour	Favorable	Le groupe d'apprenants souhaite rester longtemps à l'endroit où est parlée la LC.
	Défavorable	Le groupe d'apprenants ne souhaite pas rester longtemps à l'endroit où est parlée la LC et considère retourner dans son pays d'origine.

Malgré le poids de ces facteurs, il ne faut pas oublier l'apport des variables psychologiques. Schumann (1976a, 1978a, 1986), s'est concentré sur quatre facteurs comme étant susceptibles d'influencer l'acculturation et par conséquent le processus d'acquisition : choc de langage, choc culturel, motivation et perméabilité de l'égo. Le tableau 2.2 présente une définition de ces variables accompagnée des exemples utilisés par Schumann (1986) afin d'illustrer de façon plus concrète l'impact de chacun.

Tableau 2.2 Facteurs psychologiques impliqués dans le modèle de l'acculturation

Facteurs	Définitions <sup>3</sup>	Exemples
Choc de langue	Peur de l'apprenant d'être risible lorsqu'il s'exprime dans la LC.	Comparaison entre l'apprentissage d'une langue seconde et porter des vêtements chics : l'adulte qui porte des vêtements chics peut avoir peur des critiques et du ridicule; l'enfant, qui n'a pas peur d'utiliser la langue comme un jeu, prend plaisir à porter de beaux vêtements chics.
Choc culturel	L'anxiété résultant d'une désorientation lorsque l'apprenant introduit une nouvelle culture.	Dans le but de trouver une cause à sa désorientation, l'apprenant peut en venir à rejeter sa propre culture, l'organisation pour laquelle il travaille ou les gens originaires de son pays.
Motivation	Raisons de l'apprenant pour tenter d'apprendre la LC.	Un apprenant aura plus ou de meilleures raisons d'apprendre l'anglais en Arabie Saoudite pour communiquer avec des hommes d'affaires que d'apprendre le français ou l'italien aux États-Unis.
Perméabilité de l'égo	Facilité avec laquelle un apprenant parvient à extérioriser et développer les sons, les mots, la syntaxe et la morphologie de la LC malgré les limites de son égo.	Tout comme avec le concept d'égo du corps de Freud, l'enfant qui grandit devient conscient des limites de son corps et avec le développement de son égo acquière les limites de sa langue.

L'auteur a tenté d'expliquer en 1975 l'incapacité de l'adulte à atteindre un niveau de maîtrise de la langue seconde semblable à celui d'un locuteur natif par des variables affectives comme l'anxiété, l'empathie, le stress culturel et l'attitude de l'apprenant envers les locuteurs de la LC. En fait, il a démontré que les facteurs psychologiques jouaient un rôle plus important que ceux d'ordre biologique et même social. Selon Schumann (1978a), malgré une possible hiérarchie entre les deux types de variables, il reste que l'acculturation contrôle le

<sup>3</sup> Définitions et exemples tirés de Schumann (1986).

développement de la langue seconde (p.37) et qu'une acquisition peut se faire avec succès malgré des conditions sociales défavorables ou pourrait ne pas avoir lieu même dans la meilleure situation de contact. Le succès demeure l'affaire d'un individu en tant qu'individu plutôt que d'une personne comme membre d'un groupe social particulier (Schumann, 1975, p.143).

Malgré l'importance cruciale de l'aspect psychologique, mais aussi social, dans le modèle de Schumann, il y a une variable qu'il considère comme mineure, bien qu'il admette son intervention dans le processus d'apprentissage : l'instruction formelle. Schumann s'est souvent défendu de ne pas aborder l'acquisition des langues dans le contexte de formation en salles de classe en précisant que, pour lui, l'apprenant de langue seconde est celui qui apprend en contexte naturel (Schumann, 1974, p.145). Cette définition exclut donc tous les apprenants se trouvant dans d'autres contextes d'apprentissage.

Pour Alberto, l'accès à un cours de langues aurait pu avoir un effet bénéfique sur son interlangue simplifié afin qu'il soit réorganisé et qu'il se conforme aux normes de la LC (Schumann, 1976a, p.403). En effet, l'instruction formelle, de pair avec un apprentissage dans un environnement où l'apprenant a la possibilité de s'acculturer, peut parvenir à : offrir plus d'input à travers des dialogues, aider l'apprenant à isoler certains éléments grammaticaux et lexicaux afin de les identifier plus facilement en interaction informelle et fournir à l'apprenant un moniteur conscient qu'il peut utiliser pour modifier son discours hors du contexte de classe (Schumann, 1978a, p.50). Dans le cas d'Alberto, bien que l'enseignement ait amélioré de façon radicale ses performances dans le cadre d'une tâche artificielle de stimulation sous surveillance, cela n'a démontré aucun effet sur son discours spontané utilisé dans un contexte de communication (Schumann, 1976a, p.404). Comme le mentionne Schumann (1978a, p.49), dans les programmes d'apprentissage intensif, très peu d'apprenants parviendront à atteindre un niveau quasi-natif en langue seconde. En l'absence d'intégration sociale et psychologique avec la communauté, ce niveau ne pourra être atteint que dans une période trois à cinq fois plus longue que dans un contexte d'acculturation et seulement chez des apprenants dont les aptitudes langagières sont très élevées (Schumann,



1978a, p.49). Cela étant dit, ces programmes utilisant diverses méthodes d'enseignement pour produire des locuteurs bilingues ne peuvent être efficaces à long terme : l'apprentissage d'une langue seconde ne dépend pas de la méthode employée, sinon est-ce le fruit de l'acculturation; et dans les situations où l'acculturation ne peut avoir lieu, il faudra nécessairement s'attendre aux résultats rencontrés dans les programmes de langue étrangère<sup>4</sup> (Schumann, 1978a, p.47).

Aussi, arrive-t-il bien souvent que l'apprenant atteigne un niveau d'apprentissage où le matériel scolaire et le contexte d'acquisition ne peuvent lui permettre de développer son interlangue davantage. Cette limite ne peut être franchie qu'à l'aide du processus d'acculturation avec un accès à l'input provenant de locuteurs natifs pour que l'acquisition de la langue seconde se fasse adéquatement. Pour l'auteur, il est primordial d'avoir accès à ce qu'il appelle la « real communication » (Schumann, 1975, p.232). Considérant les contextes d'apprentissage à la base de son modèle, il n'est pas étonnant que Schumann ne tienne pas à s'arrêter sur le sujet de l'instruction formelle.

Le modèle d'acquisition des langues secondes élaboré par Schumann a d'abord été pensé pour les contextes d'apprentissage d'une deuxième langue dans des conditions d'immigration ou de longs séjours dans le milieu où on retrouve en majorité des locuteurs de la LC. Ce sont là des conditions propres au contexte naturel d'acquisition d'une langue seconde (*natural SLA*), qui veut que la langue soit apprise sans enseignement et dans l'environnement où elle est parlée (Schumann, 1978a, p.27). Schumann souligne à cet effet qu'il est possible de maîtriser une langue sans l'étude de celle-ci et sans l'aide d'un enseignement formel, mais qu'en plus, dans l'histoire de l'humanité, il y a probablement plus de personnes qui sont devenues bilingues sans recevoir aucune formation qu'il y a de locuteurs bilingues qui en ont

---

<sup>4</sup> Il est à noter que dans le domaine de l'acquisition des langues secondes, une distinction doit être faite entre un contexte d'apprentissage d'une langue seconde et d'une langue étrangère. Dans le premier cas, c'est une langue autre que la langue maternelle qui entre dans le processus d'apprentissage. Dans le deuxième cas, c'est aussi une langue autre que la première qui est impliquée dans le processus d'apprentissage sauf que son apprentissage se fait en salle de classe dans l'environnement de la langue maternelle (Ellis, 1994, p.700).



nécessité. Son modèle tient compte de ce type d'apprentissage où l'apprenant est exposé à un input authentique dans l'environnement où on parle la LC et non pas des cas d'apprentissage d'une langue étrangère. Ne relevant plus de l'acculturation, cette acquisition se fera plutôt en tant qu'*enculturation*. Il s'agit du processus par lequel un individu est assimilé à sa propre culture ou à une partie de celle-ci (Schumann, 1978a, p.48). On pensera, par exemple, aux francophones qui apprennent l'espagnol comme langue étrangère à Montréal qui, malgré un contact limité avec certains locuteurs de la LC et un accès à des produits dérivés de cette culture, se retrouvent plongés dans un environnement québécois à la sortie des classes.

Ainsi, il est possible de penser qu'une mesure du niveau d'acculturation permet de comprendre, voire même de prédire la réalisation des sons de la LC ou le niveau de compétence langagière à l'oral atteint par des apprenants de langue seconde, qu'ils soient en contexte naturel d'apprentissage ou encore en classe de langue. Toutefois, pour que la mesure de l'acculturation soit fiable, elle se doit de respecter certains critères.

### 2.3. L'importance d'une mesure bidimensionnelle

Dans une approche dite *unidimensionnelle*, on situe l'individu sur un continuum où il a la possibilité de se retrouver à un extrême, où il est totalement acculturé et immergé dans la culture du groupe majoritaire, ou à un autre où l'immigrant n'aurait des contacts qu'avec sa propre culture. Dans les termes de Schumann (1986), on aurait donc un apprenant assimilé d'un côté du continuum et un autre qui adopte une stratégie de préservation à l'autre extrême de ce continuum. Situé précisément au centre, nous aurions l'individu acculturé qui, de façon équilibrée, entretient des contacts autant avec les membres de sa propre culture que ceux de la culture du groupe majoritaire. Il y a toutefois un problème avec cette mesure linéaire qui nous amène à nous poser la question suivante: est-ce que le simple fait d'entretenir davantage de contacts avec le groupe majoritaire implique nécessairement qu'un membre d'une communauté minoritaire s'éloigne de celle-ci? Autrement dit, avec une mesure unidimensionnelle, l'immigrant qui se retrouve en situation minoritaire se doit de choisir entre sa propre culture et celle de l'autre groupe. Or, dans les années 80, les chercheurs (p.ex.,

Berry, Kim, Power, Young et Bujaki, 1989) dans le domaine de la psychologie sociale ont commencé à concevoir l'acculturation comme un processus où les deux identités culturelles peuvent varier indépendamment l'une de l'autre. En effet, on s'aperçoit que les individus diffèrent dans leur façon de s'identifier à des valeurs et des comportements culturels et qu'ils sont tout à fait capables d'avoir de multiples identités culturelles, adhérant à chacune d'entre elles à divers degrés (Ryder, Alden et Paulhus, 2000, p.50). Berry et ses collaborateurs (1989) ont d'ailleurs souligné l'importance de mesurer l'acculturation sur des axes indépendants plutôt que de façon linéaire. Avec la présentation de leur nouveau cadre conceptuel, quatre stratégies d'acculturation font leur apparition : *assimilation* (rejet de sa propre identité culturelle pour adopter celle du groupe majoritaire), *intégration* (maintien de l'intégrité culturelle de son propre groupe tout en s'identifiant comme membre du plus grand groupe culturel), *séparation* (maintien de son identité culturelle en excluant toute participation à la vie culturelle du groupe majoritaire) et *marginalisation* (perte de contact psychologique et culturel avec sa culture d'origine et celle du groupe majoritaire) (Berry et coll., 1989, p.188). Considérant ces stratégies, maintenant au nombre de quatre, une mesure bidimensionnelle qui permet, entre autres, de rendre compte des cas de marginalisation est donc cruciale. Par ailleurs, de nombreuses études comparant l'efficacité des deux mesures ont démontré la validité du modèle bidimensionnel, lequel a permis de trouver de forts effets de corrélation là où le modèle unidimensionnel n'a pu en détecter (p.ex., Berry et coll., 1989; Cuéllar, Arnold et Maldonado, 1995; Donà et Berry, 1994; Matsudaira, 2006; Miller, 2007; Ryder et coll., 2000; Stephenson, 2000). Devant de tels résultats, certains modèles comme le *Acculturation Rating Scale for Mexican Americans* (ARSMA) (Cuéllar, Harris et Jasso, 1980) ont dû apporter quelques modifications à leur mesure unidimensionnelle pour en avoir une qui soit à deux niveaux : ARSMA-II (Cuéllar et coll., 1995). Nous retiendrons donc la mesure bidimensionnelle qui sera mise en relation avec la compétence langagière en langue seconde et la prononciation en langue seconde que nous définissons dans ce qui suit.

## 2.4 La compétence langagière en langue seconde

Hulstijn (2011, p.242) définit la *compétence langagière* comme une façon d'évaluer la cognition linguistique d'un individu nécessaire pour fonctionner dans une situation de communication donnée, selon la modalité (production orale et écrite et compréhension orale et écrite). Ainsi, la compétence langagière, considérée comme un des concepts fondamentaux en linguistique appliquée (Iwashita, Brown, McNamara et O'Hagan, 2008, p.24), est fort utile pour mesurer le niveau de maîtrise langagière de l'apprenant (Wolfe-Quintero, Inagaki et Kim, 1998). Si tous les chercheurs ne s'entendent pas pour définir de façon unanime les composantes de la compétence langagière à l'oral, la majorité s'entend pour dire qu'elles sont à la base multicompositionnelles (p.ex., de Jong, Steinel, Florijn, Schoonen et Hulstijn, 2010; Housen et Kuiken, 2009; Skehan, 1989, 1998). Pour certains (p.ex., de Jong et coll., 2010), si le locuteur parvient à communiquer efficacement un message, c'est qu'il a la compétence langagière nécessaire.

Outre la compétence nécessaire, il est aussi important qu'elle soit maximale, principalement dans sa langue seconde. Dans les années 80, les chercheurs dans le domaine de l'enseignement des langues secondes faisaient principalement la distinction entre des activités ciblées pour travailler l'aisance langagière (*fluency*) et la précision (*accuracy*) des apprenants de langue seconde (Housen et Kuiken, 2009). En 1996, Skehan présente les trois objectifs à atteindre dans le cadre d'une tâche langagière : précision, complexité et aisance. Il les définit comme étant respectivement la performance et la croyance de l'apprenant des normes de la LC, l'élaboration de sa langue seconde de façon plus complexe et la production d'un discours à une vitesse relative s'approchant de celle des locuteurs natifs (p.48). Pour lui, il s'agit en fait d'outils de mesure de la performance d'un apprenant en langue seconde. De plus, Skehan (1998, p.150) fait la preuve que ces éléments sont interdépendants et que dans le cadre d'une tâche langagière, l'apprenant pourrait choisir de se concentrer sur un aux dépens d'un autre ou des deux autres éléments. Dès lors, plusieurs chercheurs ont cherché à comprendre l'interaction de ces trois éléments en y apportant chacun leurs définitions.

En ce qui concerne l'*aisance*, les définitions sont loin de faire l'unanimité. Brumfit (1984, p.56) y voit là l'emploi naturel de la langue, que cela entraîne ou non la production quasi native. Pour lui, il s'agit de l'opération maximale du système langagier acquis par l'apprenant. L'auteur donne ensuite l'exemple de ces apprenants de langue seconde que l'on soumet à des situations où ils doivent communiquer dans la langue de tous les jours le plus efficacement possible, ce qui les force par le fait même à user de créativité. Pour Lennon (1990), l'*aisance* se définit de deux façons : une première définition où son emploi, plus large, réfère à cette conception dans le langage courant d'un locuteur qui affirme avec fierté qu'il parle couramment cinq langues, comme si, sur une échelle mesurant la maîtrise d'une langue, il se situait au niveau le plus avancé. Il s'agit là, selon l'auteur, d'une marque d'accomplissement social (p.389). Le problème concerne en fait la nature de la séparation entre *fluent* (parle couramment) et *nonfluent* (ne parle pas couramment), et le niveau d'un apprenant qui fait davantage que simplement « parler couramment » (Lennon, 1990, p.389). Cette première définition semble donc problématique et ambiguë pour l'auteur. Dans son sens plus réduit, l'*aisance* est vue comme une composante de la compétence langagière à l'oral et est utilisée à des fins d'évaluations par les enseignants de langue seconde (Lennon, 1990, p.389). On se retrouve toutefois confronté à un dilemme devant cette façon d'évaluer l'apprenant. En effet, un apprenant peut très bien commettre çà et là quelques erreurs de grammaire ou avoir un vocabulaire varié et bien maîtrisé, mais avoir de la difficulté à s'exprimer couramment. Comme l'indique Lennon (1990), souvent on ne considère pas qu'un apprenant puisse performer dans un aspect et non dans un autre. De plus, Lennon (1990, p.390) mentionne qu'il est faux de croire que l'*aisance* dans une langue seconde va de pair avec une rapidité d'élocution. Pour certains, le but est de produire un discours qui soit articulé aussi rapidement qu'un locuteur natif le ferait, non entravé de pauses silencieuses ou d'hésitations, d'autocorrections, de répétitions, etc., ce qui représente selon lui, la démonstration d'un phénomène de performance (p.391). Pour Wolfe-Quintero et coll. (1998, p.5), mesurer l'*aisance* langagière, c'est mesurer le résultat observable de l'automatisme de l'accès par l'apprenant, c'est-à-dire la facilité avec laquelle les éléments du discours sont exprimés. Selon l'auteure, l'*aisance* relève plutôt du contrôle qu'a l'apprenant sur ses connaissances linguistiques de la LC (Wolfe-Quintero et coll., 1998, p.4), tel que reflété dans la vitesse et la facilité avec laquelle il accède aux informations de sa langue seconde (Housen

et Kuiken, 2009, p.462). Ces explications ne sont pas très éloignées de celles de Segalowitz (2010, p.48). En effet, sa définition d'aisance langagière au niveau de l'énoncé (*utterance fluency*) concerne les pauses, hésitations, stratégies de reprises, etc. Il s'agit de la définition la plus appropriée dans le cadre de notre évaluation de l'aisance puisqu'elle s'applique aux caractéristiques retrouvées dans l'extrait d'un discours. À la lumière de ces définitions et observations, nous avons inclus certains critères d'aisance langagière selon si le discours était présenté de façon naturelle, sans la présence de nombreuses et longues hésitations. Le débit ne faisait pas partie de nos critères d'évaluation.

Quant à la précision langagière, Brumfit (1984, p.52) l'évalue à l'aide d'exercices se concentrant sur la forme linguistique et sur la production de structures grammaticales bien formées dans la langue seconde. Quant à Wolfe-Quintero et coll. (1998, p.4), la *précision* est synonyme de peu ou pas d'erreurs (*error-free*) dans le discours d'un apprenant. Cela représente la preuve de la conformité des connaissances d'un apprenant en langue seconde par rapport aux normes de la LC. C'est donc un élément que nous avons inclus dans notre évaluation afin de discriminer les participants qui ont produit plus ou moins d'erreurs au niveau des structures grammaticales, par exemple.

Pour Larsen-Freeman (2009, p.588), il ne faut pas penser à la *complexité* comme étant un aspect de la langue, sinon en tant que propriété émergente de systèmes complexes où la complexité dans le système d'emploi de la langue résulte de composantes interdépendantes et de sous-systèmes qui interagissent entre eux de différentes façons. Ainsi, on va considérer la complexité de l'aspect grammatical où une grande variété de structures (qu'elles soient simplifiées ou plus élaborées) sont disponibles et donc accessibles à l'apprenant (Wolfe-Quintero et coll., 1998, p.69). De plus, la complexité ne se mesure pas selon le nombre d'unités (propositions, phrases, etc.) produites, sinon faut-il prendre en considération la qualité des structures grammaticales, selon qu'elles soient plus variées ou recherchées (Wolfe-Quintero et coll., 1998, p.69). À noter que pour cette auteure, la complexité se mesure autant en grammaire qu'au niveau du lexique (p.4). En somme, peu importe l'aspect de la



langue à évaluer, cette dimension de la compétence langagière concerne la variété dans un discours qui est plus travaillé et raffiné.

Dans le cadre de notre étude, nous nous assurerons de mesurer la compétence langagière selon les composantes de l'aisance langagière, la précision et la complexité qui incluent les critères suivants : la facilité à s'exprimer et l'emploi naturel de l'apprenant de sa langue seconde (p.ex., Brumfit, 1984; Wolfe-Quintero et coll., 1998), les pauses, hésitations, stratégies de reprises (p.ex., Segalowitz, 2010), la présence de peu ou pas d'erreurs dans le discours et la qualité des structures grammaticales (p.ex., Wolfe-Quintero et coll., 1998).

## 2.5 La prononciation en langue seconde

L'apprentissage d'une langue seconde ne s'opère pas seulement au niveau de la compétence langagière, mais au niveau de la réalisation des sons de la LC également. Dans le domaine de la prononciation en langue seconde, les difficultés peuvent être différentes pour chaque apprenant (Foote, Holtby et Derwing, 2011) et le temps en salle de classe dédié à l'enseignement de la prononciation est plutôt limité (Derwing, Thomson, Foote et Munro, 2012). Apprendre à bien produire les sons, mais aussi l'intonation de la LC peut donc s'avérer plus ardu considérant tous les aspects de la phonétique à prendre en considération. Selon Derwing et coll. (2012, p.248), la dimension la plus importante dans la prononciation en langue seconde est l'*intelligibilité*, qui permet d'identifier à quel point un énoncé est compris. Celle-ci est bien souvent mise en relation avec l'*accent*, qui établit dans quelle mesure le discours est différent de la variété locale ou qui, en d'autres termes, souligne les différences phonologiques entre la production d'un locuteur de langue seconde et celle d'un auditeur ou d'un groupe d'auditeurs (Derwing et coll., 2012, p.249). Il est à noter que Derwing et coll. (2012) incluent des éléments phonologiques à leur définition d'accent. Nous nous baserons donc sur leur définition et intégrerons cet aspect dans notre analyse phonétique. La *compréhensibilité* est l'autre construit associé à l'intelligibilité. Elle correspond aux perceptions des auditeurs du niveau de difficulté à comprendre un discours (Derwing et coll., 2012, p.249). Cette dernière se rapproche davantage de l'intelligibilité que

l'accent puisque même un discours prononcé avec un fort accent n'est pas nécessairement inintelligible ou difficile à comprendre (Munro et Derwing, 1995).

Nous avons présenté dans ce chapitre les bases théoriques nécessaires à la compréhension du modèle de l'acculturation, de la compétence langagière et de la prononciation en langue seconde sur lesquelles s'appuient les études empiriques présentées dans ce qui suit. En effet, les recherches présentées dans le chapitre suivant ont tenté de vérifier les liens entre le niveau d'acculturation, la compétence langagière et la prononciation en langue seconde.

## CHAPITRE III

### RECENSION DES ÉCRITS

Rappelons que la présente étude cherche à examiner les liens entre le modèle de l'acculturation de Schumann et le niveau de compétence langagière à l'oral et la prononciation en français langue seconde d'immigrants d'origine latino-américaine vivant à Montréal. Dans le chapitre précédent, nous avons présenté les éléments théoriques permettant de répondre à notre question de recherche. Dans ce chapitre, nous présenterons les études empiriques qui se sont aussi intéressées au niveau d'acculturation d'un apprenant. Pour ce faire, nous commencerons avec la présentation de l'étude faisant l'objet de reprise (3.1), soit celle de Jiang et coll. (2009). Puis, nous présenterons les études ayant vérifié les liens entre l'acculturation et la compétence langagière (3.2). Nous poursuivrons avec la présentation d'études qui se sont plutôt penchées sur les liens entre l'acculturation et la prononciation en langue seconde (3.3) pour terminer avec la formulation de notre question de recherche (3.4).

#### 3.1 Reprise d'étude : Jiang et coll. (2009)

Comme nous l'avons déjà mentionné, nous reprenons l'étude de Jiang et coll. (2009). Dans le cadre de leur étude, les chercheurs ont utilisé un questionnaire standardisé à deux dimensions afin d'opérationnaliser le changement culturel. En effet, cette étude menée auprès d'apprenants chinois vivant aux États-Unis examine la relation entre l'acquisition d'une deuxième langue et le niveau d'acculturation. Les chercheurs ont visé deux aspects précis de l'acquisition d'une deuxième langue, à savoir la compétence langagière à l'oral et la prononciation. Ont participé à cette étude 49 Chinois (23 hommes et 26 femmes) inscrits à



une université du Texas en tant qu'étudiants aux cycles supérieurs. Tous étaient arrivés aux États-Unis après l'âge de 18 ans et comptaient moins de cinq ans en territoire américain. Ils avaient reçu en moyenne entre un an et demi et deux ans d'instruction formelle en anglais. Afin de vérifier si leur réussite dans la maîtrise de la langue seconde était attribuable ou non à leur niveau d'acculturation, les participants ont d'abord rempli un formulaire recueillant certaines informations démographiques et ont ensuite répondu à un questionnaire : le *Stephenson Multigroup Acculturation Scale* (SMAS) (Stephenson, 2000). Celui-ci est présenté en deux parties : la première mesure le taux d'immersion à la culture d'origine des apprenants (*Ethnic Society Immersion* [ESI]) et le second, le taux d'immersion à la culture des locuteurs de la langue cible (*Dominant Society Immersion* [DSI]). Les réponses fournies visaient à quantifier le comportement des participants face à la langue, les interactions sociales, la nourriture et les médias. Ils ont par la suite pris part à une tâche de lecture où cinq phrases leur ont été présentées dans le but d'évaluer leur prononciation en langue seconde. Cette évaluation s'est faite au moyen du *Foreign Language Oral Skills Evaluation Matrix* (Stanford FLOSEM) (Padilla et Sung, 1999) qui attribue la note de 1 à un apprenant ayant beaucoup de difficultés à reproduire correctement les sons de la langue cible et la note de 6 à quelqu'un dont la prononciation et l'intonation sont jugées quasi-natives. Enfin, les sujets ont été soumis à une entrevue conçue à l'aide du protocole du *Simulated Oral Proficiency Interview* (SOPI) (Breiner-Sanders, Lowe, Miles et Swender, 2000) pour mesurer leur compétence langagière à l'oral. Ils devaient narrer deux histoires à partir de séries d'images de type bande dessinée, donner des directives à partir d'un plan et répondre à des mises en situation. Les performances des participants à ce test ont été codées à partir d'un guide attribuant des niveaux de compétence (allant de débutant-faible à supérieur), tel que mis au point par le *Modified American Council on the Teaching of Foreign Language* (ACTFL) (Breiner-Sanders et coll., 2000). Beaucoup de variation dans le niveau d'intégration de ces étudiants à la culture américaine a été observée, alors qu'ils entretenaient des contacts de façon similaire avec la société chinoise. Les auteurs expliquent cette situation par le fait que les sujets avaient probablement très peu d'intérêt à rester aux États-Unis à long terme. Les analyses ont démontré une forte corrélation entre le degré d'immersion à la culture américaine et la compétence langagière à l'oral des apprenants. Cependant, les résultats de la régression multiple n'ont révélé aucune contribution de l'intégration à la culture chinoise à la

prononciation en langue seconde. Un plus haut niveau d'acculturation semblerait donc favoriser la maîtrise de la langue cible à l'oral et, par conséquent, aider au processus d'acquisition, ce qui confirme l'hypothèse du modèle de l'acculturation de Schumann (1978a, 1986).

### 3.2 L'acculturation en lien avec la compétence langagière

Jiang et coll. (2009) n'ont pas été les seuls à s'intéresser aux liens entre le niveau d'acculturation et la compétence langagière à l'oral. En effet, nous détaillerons l'objectif de l'étude, les participants, les instruments de mesure utilisés, les analyses statistiques ainsi que les conclusions présentées dans les études de Young et Gardner (1990) (3.2.1) et de Masgoret et Gardner (1999) (3.2.2).

#### 3.2.1 Young et Gardner (1990)

L'étude entreprise par Young et Gardner (1990) avait pour objectif d'examiner quelles sont les variables affectives impliquées dans l'acquisition d'une langue seconde chez des adultes chinois ( $n=102$ ) habitant à London en Ontario. Les participants ont été évalués par rapport à leur identification ethnique en choisissant l'item décrivant le mieux ce à quoi ils s'identifiaient parmi les choix suivants : Chinois, Chinois-Canadien et Canadien. Ensuite, sept variables ont servi à identifier la stratégie privilégiée par chaque participant parmi l'intégration, l'assimilation, le rejet, la déculturation, la marginalisation puis le désir de préserver les valeurs de la culture chinoise et la participation à la culture canadienne. D'autres mesures touchant davantage les motifs psychologiques ont aussi été prises, comme la motivation. En effet, quatre items (voir Gardner, 1985 pour plus de détails) ont permis de mesurer l'importance pour chaque participant d'apprendre l'anglais dans le but d'avoir des interactions sociales avec des Canadiens anglophones. La compétence langagière a été mesurée à partir de cinq variables : la connaissance de la grammaire en anglais langue seconde, une tâche de production orale, la rapidité d'élocution (*verbosity*), une autoévaluation

du niveau en anglais langue seconde ainsi qu'une autoévaluation du niveau en chinois langue maternelle. La première a été mesurée à l'aide d'un test lacunaire (*cloze task*) sur un total de 40 mots manquants. Les phrases, présentées à l'écrit, comportaient un mot manquant et les participants devaient proposer le mot approprié, que ce soit un nom, un pronom, une préposition ou un verbe. Au test oral, ils devaient répondre à cinq questions comme à celle leur demandant de parler de leur passe-temps favori, par exemple. À cette tâche, on leur a attribué une note selon leur aisance langagière, leur accent, la complexité des phrases employées et l'usage de la grammaire. La rapidité d'élocution était mesurée à l'aide d'un chronomètre qui calculait le temps requis par les participants pour répondre à chacune des cinq questions. Quant à l'autoévaluation du niveau atteint dans chaque langue, cinq items pour chacun des quatre volets (compréhension orale et écrite et production orale et écrite), pour un total de 20 items, ont été présentés aux participants. C'est donc à partir des résultats obtenus à ces tâches, soit le test lacunaire, le questionnaire à l'oral, la rapidité d'élocution et les deux questionnaires d'autoévaluation que Young et Gardner (1990) ont mesuré la compétence langagière de leurs participants. Des analyses corrélationnelles de Pearson ont ensuite été utilisées afin de mettre en relation les résultats des participants aux différentes tâches. Ces analyses ont démontré que les variables de l'identification ethnique et de la stratégie adoptée par les membres d'un groupe ethnique combinées entre elles sont corrélées avec la compétence langagière en langue seconde. Ces résultats viennent donc prouver l'efficacité de certains modèles acquisitionnels comme celui de Gardner (1985) et de Schumann (1978a) qui s'accordent pour dire que l'identification au groupe parlant la langue cible amène un plus haut niveau de compétence dans la langue seconde (p.67).

### 3.2.2 Masgoret et Gardner (1999)

Afin d'examiner les liens entre les différentes variables socioculturelles impliquées dans le processus d'acculturation et l'acquisition d'une langue seconde, Masgoret et Gardner (1999) ont sondé 248 immigrants nés en Espagne qui habitaient à Toronto et à Hamilton. Une première mesure a été prise quant au choix de langue du questionnaire sociodémographique (espagnol ou anglais). À l'aide de plusieurs items accompagnés d'une échelle de Likert, les

auteurs de cette étude ont mesuré l'attitude des participants espagnols par rapport à la langue anglaise, leur attitude vis-à-vis les Canadiens, leur niveau de contact avec la culture canadienne, la langue anglaise, la culture et la langue espagnole ainsi que leur niveau d'intégration, d'assimilation, de rejet et de déculturation, parmi tant d'autres. Deux mesures de la compétence langagière ont été prises : la première consistait en l'autoévaluation des participants selon leur habileté en compréhension orale et écrite et en production orale et écrite; la deuxième, plus objective, voulait mesurer leurs connaissances du vocabulaire en anglais langue seconde. Pour ce faire, on leur a attribué une note selon le nombre d'items correctement identifiés qui correspondaient aux trois catégories données en trois minutes. Cependant, puisque l'échantillonnage était grand ( $n=248$ ), cette mesure n'a pas pu être prise chez tous les participants. Des tests de khi carré et le test  $t$  de Student ont été utilisés dans le but d'examiner les liens entre les différentes variables. Ainsi, les auteurs sont arrivés à la conclusion que l'attitude face à la langue adoptée par un immigrant a un effet sur son processus d'acculturation à travers sa médiation du contact. Ils mentionnent l'exemple des immigrants appartenant à la communauté espagnole qui ont une attitude positive face à la communauté d'accueil et à la langue de celle-ci. De cette façon, ils sont plus susceptibles d'interagir avec les membres de cette communauté que s'ils avaient une attitude négative. Plus d'interaction avec des locuteurs de l'anglais amène donc l'apprenant à utiliser sa langue seconde, ce qui favorisera son apprentissage et qui influencera son orientation acculturative et donc, son niveau de compétence langagière (p.231). Enfin, cette étude prouve que l'attitude adoptée par un apprenant, les contacts et la stratégie acculturative qu'il adopte influencent son niveau de compétence langagière.

### 3.3 L'acculturation en lien avec la prononciation

La prochaine section porte sur les études qui ont mis en relation le niveau d'acculturation et la prononciation en langue seconde. Pour chacune de ces études, soit celle de Hansen (1995) (3.3.1), de Lybeck (2002) (3.3.2) et de Waniek-Klimczak (2009) (3.3.3), nous présenterons en détail l'objectif, les participants, les instruments de mesure, le traitement des données et les conclusions auxquelles elles sont parvenues.

### 3.3.1 Hansen (1995)

Hansen (1995) a étudié l'effet du modèle de l'acculturation sur le succès en acquisition d'une langue seconde des apprenants exceptionnels<sup>5</sup>. Dans le but de comprendre ce qui permet à certains apprenants de s'exprimer comme des locuteurs natifs dans la langue cible, l'auteure a voulu tester le modèle de Schumann (1978a, 1986) qui dit que le succès d'un apprenant en langue seconde est corrélé avec le niveau auquel il est acculturé à la culture des locuteurs de la langue cible. Pour ce faire, un groupe d'Allemands (n=20) (onze hommes et neuf femmes) installés aux États-Unis depuis plus de vingt ans ont participé à cette étude. Ils n'avaient peu ou pas d'études universitaires et étaient arrivés au pays entre l'âge de six et trente-trois ans. Les sujets ont été classés dans quatre groupes selon l'âge d'arrivée aux États-Unis: pré pubères (dix ans et moins), début de l'adolescence (11-15 ans), fin de l'adolescence (16-20 ans) et adultes (21-33 ans). À ce groupe, trois locuteurs natifs de l'anglais américain ont été ajoutés en tant que groupe témoin. Deux tâches ont été utilisées pour l'évaluation de la prononciation: la lecture d'un paragraphe où apparaissaient des phonèmes de l'anglais plus complexes pour un locuteur non natif et la narration d'une histoire où ils ont frôlé la mort dans le but de solliciter un discours plus spontané. Six locuteurs natifs de l'anglais ont attribué une note de 1 (pas d'accent étranger) à 5 (fort accent étranger) à chacun des participants pour la partie orale. La mesure du niveau d'acculturation a été faite à partir d'un questionnaire créé de toutes pièces par l'auteure. Il y avait, dans certains cas, un choix de réponses peu nuancé, comme à la question portant sur la motivation du participant pour apprendre l'anglais: a) devenir Américain, b) pour la vie de tous les jours, c) pour communiquer avec des Américains, d) pour trouver un emploi (Hansen, 1995, p.309). Le niveau d'acculturation était évalué sur un total de 100 points où un nombre plus élevé impliquait un plus haut niveau d'acculturation. Les résultats ont démontré qu'à l'exception du dernier groupe, ceux ayant immigré aux États-Unis entre 21 et 33 ans, plus un apprenant est arrivé au pays à un jeune âge, moins son accent est marqué dans la langue cible. Toujours en excluant le dernier groupe, les résultats ont aussi montré une corrélation négative entre

---

<sup>5</sup> Hansen (1995, p.305) précise qu'un apprenant exceptionnel est un adulte qui apprend une langue seconde après l'âge de la puberté et dont l'accent se compare à celui d'un locuteur natif.



l'accent et le niveau d'acculturation. Autrement dit, plus un immigrant est acculturé au groupe majoritaire, meilleure est sa prononciation en langue seconde. À la suite des performances inexplicables du dernier groupe, Hansen conclut que le degré d'accent d'un apprenant résulte de la combinaison de l'âge d'arrivée dans le pays d'accueil et du niveau d'acculturation d'un apprenant.

### 3.3.2 Lybeck (2002)

À partir d'une étude qualitative, Lybeck (2002) a vérifié les liens entre le niveau d'acculturation et l'acquisition de la prononciation en langue seconde. Bien que l'auteure se soit grandement inspirée du modèle de l'acculturation de Schumann (1978a), elle a toutefois apporté certaines modifications à son opérationnalisation. En effet, elle a éliminé la division entre la distance sociale et psychologique puisque, comme elle le mentionne, plusieurs variables sociales diffèrent chez les membres d'un même groupe et plusieurs variables psychologiques peuvent être interprétées comme des construits relevant de l'aspect social. Les variables psychologiques et sociales ont donc été rassemblées en une seule variable, soit la distance culturelle (p.175). La mesure de l'acculturation dans cette étude était bidimensionnelle puisqu'elle s'intéressait autant à la culture de l'apprenant qu'à celle du groupe majoritaire. Lybeck a opérationnalisé le niveau de distance par rapport aux deux groupes en ayant recours à la théorie du réseau social de Milroy (1987), selon laquelle les normes linguistiques d'un locuteur sont influencées par les relations interpersonnelles qu'il entretient avec des amis, collègues de travail et voisins, par exemple (Lybeck, 2002, p.176). Ainsi, l'auteure a sondé neuf Américaines, dont l'âge se situait entre 30 et 41 ans, installées à Oslo, en Norvège, depuis moins de 30 mois. Un locuteur natif du norvégien et l'auteure de l'étude ont rencontré chaque participant sur une base individuelle à deux reprises. Lors de la première entrevue, une quinzaine de questions leur ont été posées concernant leur adaptation culturelle et sociale et leurs habitudes langagières en norvégien. Six mois plus tard, à la seconde rencontre, ce sont sensiblement les mêmes questions qui leur étaient posées, mais en les personnalisant aux réponses données par chacune des participantes au cours de la première entrevue. Cinq aspects étaient abordés : leur identification à la langue cible, la

réaction des locuteurs natifs par rapport à leur emploi de la langue seconde, leur identification par rapport à la culture du groupe majoritaire, les contacts qu'elles entretiennent avec des Norvégiens et finalement, leur adaptation ou satisfaction face à leur vie en Norvège. Les réponses fournies par les femmes interviewées ont déterminé le groupe auquel elles appartenaient. Dans une approche qualitative, l'auteure a d'abord regardé de façon globale les réseaux sociaux entretenus par chacune puis, elle a fait un compte-rendu des expériences vécues avec des Norvégiens ou encore, leurs perceptions de ceux-ci en tant que membres du groupe majoritaire. Le groupe A englobait les deux participantes capables de réduire leur distance culturelle grâce à leurs réseaux sociaux. Ces dernières étaient d'accord pour dire qu'une personne vivant dans une culture qui n'est pas la sienne à l'origine, se doit d'apprendre la langue parlée par la majorité. Les deux participantes du groupe B représentaient celles ayant réussi, dans une certaine limite, à entretenir quelques contacts avec des membres du groupe majoritaire. De leur côté, malgré le désir de s'exprimer comme une locutrice native, l'identité norvégienne qui accompagnait cette prononciation les incommodait. Enfin, les cinq participantes démontrant une grande distance culturelle et n'ayant pas réussi à développer des contacts auprès de la population norvégienne étaient identifiées au groupe C. Pour elles, il leur était impossible d'adopter le style de communication norvégien. De plus, il leur semblait évident qu'elles allaient garder un accent américain en norvégien pour trois raisons : elles ne voyaient pas le besoin d'apprendre la langue de la majorité, elles n'étaient pas à l'aise avec l'idée de feindre une prononciation native ou bien, elles craignaient de perdre leur identité américaine en perdant leur accent étranger.

En plus de la mesure de leurs contacts avec la culture native et la culture étrangère, Lybeck a aussi pris deux mesures de la prononciation des participantes. La première représentait le pourcentage de mots produits comme un locuteur natif sur le total de mots produits dans les deux entrevues. La seconde mesure prenait en compte le nombre de *r* norvégiens correctement prononcés sur le total d'occurrences de ce phonème dans le discours.



Les résultats obtenus dans le cadre de cette étude ont montré que les participantes les plus acculturées n'employaient presque exclusivement que le *r* norvégien, ce qui dénote l'identification (ou peu de distance) à la culture norvégienne (p.183). Du côté des personnes du groupe C, elles ont montré un emploi exclusif du *r* américain ou en diminuaient l'emploi de 35% entre la première et la deuxième entrevue. Ces données viennent donc appuyer le modèle de l'acculturation de Schumann (1978a) en ce sens où le niveau d'acculturation est positivement corrélé avec une prononciation adéquate en langue seconde.

### 3.3.3 Waniek-Klimczak (2009)

L'étude de Waniek-Klimczak (2009) avait pour objectif d'examiner les liens entre les facteurs sociaux et psychologiques et la production adéquate de paramètres phonétiques en langue seconde. Elle a été menée auprès de 38 immigrants polonais habitant dans le Wisconsin aux États-Unis. Les facteurs pris en compte incluent l'âge des participants au moment de l'étude, l'âge au début de l'apprentissage de la langue seconde qui variait entre trois et 46 ans, la durée de séjour, le niveau de compétence en langue seconde, le taux d'emploi de la langue maternelle et de la langue seconde ainsi que leur stratégie d'intégration et la distance sociale et culturelle par rapport aux locuteurs de la langue cible, dans ce cas-ci, l'anglais. Ces deux dernières variables ont été opérationnalisées de façon qualitative à partir des réponses fournies par les participants à l'entrevue. Durant cette entrevue, deux textes leur ont été présentés : le premier montrait une histoire cocasse ayant rapport à la culture polonaise alors que le second exposait une situation relative à la culture juive. Ensuite, un court extrait d'un troisième texte humoristique leur était fourni. Les participants devaient lire ces histoires en plus de les commenter. De plus, un questionnaire écrit leur a été présenté où apparaissaient des questions incitant au discours spontané auxquelles ils devaient répondre à l'oral. À partir de leurs réponses à ces deux tâches, une note de 1 à 3 leur a été attribuée selon la distance de chacun par rapport au groupe majoritaire, alors que la stratégie leur était accordée selon qu'ils étaient assimilés, intégrés ou séparés des locuteurs anglophones. En ce qui concerne les variables phonétiques à l'étude, l'auteure s'est intéressée au délai d'établissement du voisement (*voice onset time*), au temps de la tenue de la consonne et à la

durée de la voyelle, lesquels sont des paramètres qui contrastent en anglais, et non en polonais. La réalisation de ces aspects qui touchent la prononciation a été évaluée au moyen d'une tâche de lecture de mots, de la lecture d'un texte en anglais pour terminer par le questionnaire incitant au discours spontané. L'analyse de régression multiple a indiqué qu'il n'y avait aucun lien statistiquement significatif entre la distance des immigrants polonais par rapport aux membres de la communauté américaine et les paramètres phonétiques à l'étude.

### 3.4 Question de recherche

À la lumière des résultats obtenus dans les études précédentes, il semble que certains liens puissent être établis entre le niveau d'acculturation et la compétence langagière et le niveau d'acculturation et la prononciation en langue seconde. Toutefois, il est possible de voir des écarts entre les résultats. Ainsi, nous souhaitons vérifier s'il existe un lien entre le niveau d'acculturation d'un apprenant et sa compétence langagière à l'oral ainsi qu'entre son niveau d'acculturation et sa prononciation en langue seconde. Plus précisément, l'objectif de cette recherche est donc de reprendre l'étude de Jiang et coll. (2009) afin de vérifier si les mêmes résultats seront obtenus auprès d'une population latino-américaine vivant à Montréal, ce qui n'a pas encore été examiné à notre connaissance. Pour ce faire, nous formulons la question de recherche suivante:

Le niveau d'acculturation d'apprenants latino-américains vivant à Montréal est-il en lien avec leur niveau de compétence langagière à l'oral en français langue seconde et avec leur prononciation en français langue seconde ?

Afin d'examiner cette relation plus en profondeur, nous avons mené une étude dont la méthode sera présentée en détail dans le chapitre qui suit.

## CHAPITRE IV

### APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

La question de recherche à laquelle nous tenterons de répondre est : Le niveau d'acculturation d'apprenants latino-américains vivant à Montréal est-il en lien avec leur niveau de compétence langagière à l'oral en français langue seconde et avec leur prononciation en français langue seconde? Pour ce faire, nous avons envisagé une approche méthodologique basée sur celle utilisée par Jiang et coll. (2009). Nous présenterons d'abord les variables à l'étude (4.1), les participants (4.2) ainsi que les instruments de mesure (4.3). Puis, nous expliquerons comment se sont déroulés la collecte de données (4.4) et le dépouillement et la codification des données recueillies (4.5). Nous exposerons ensuite la validation de la codification (4.6) et les corrélations entre les mesures de production langagière (4.7). Enfin, nous terminerons en donnant un aperçu du traitement et de l'analyse des données (4.8).

#### 4.1 Variables à l'étude

Les trois variables à l'étude correspondent au niveau d'acculturation, à la compétence langagière à l'oral et à la prononciation en français langue seconde. Nous avons vérifié le niveau d'acculturation au moyen des réponses fournies au *Vancouver Index of Acculturation* (VIA) (Ryder et coll., 2000) que nous avons adapté au contexte québécois. Une échelle de Likert de 1 à 4 nous a permis d'attribuer un score à chaque participant selon son intégration à la culture minoritaire et à la culture majoritaire. La prononciation, quant à elle, a été évaluée à l'aide d'une tâche de lecture de cinq phrases. À partir de cette tâche, nous avons évalué premièrement la capacité des participants à reproduire correctement l'intonation et les sons de

la LC au moyen du *Foreign Language Oral Skills Evaluation Matrix* (Stanford FLOSEM) (Padilla et Sung, 1999) où la note de 1 est accordée au participant qui y parvient très difficilement, et la note de 6 à celui dont la prononciation et l'intonation sont jugées quasi-natives. Nous avons ensuite évalué la réalisation des traits phonétiques typiques de la variante du français québécois en comptant ceux produits sur un total de 25. Enfin, la compétence langagière des participants a été mesurée à partir des résultats obtenus à deux tâches : une narration à partir des deux bandes dessinées fournies par Jiang et coll. (2009), dont nous reprenons l'étude, et une entrevue qui comporte deux questions à développement. Les notes des participants à ces deux tâches leur ont été attribuées à partir du même logigramme que nous avons adapté de White et Turner (2005).

#### 4.2 Participants

Afin de répondre à la question de recherche, nous avons sondé 31 immigrants adultes d'origine colombienne (n=23) et vénézuélienne (n=8) dans le but de contrôler l'origine ainsi que le taux d'exposition à la culture nord-américaine par souci d'uniformité du contact. De ce nombre, 16 étaient de sexe masculin et 15, de sexe féminin. Nous présentons dans le tableau 4.1 un sommaire des caractéristiques présentées par nos participants que nous avons recueillies à partir du questionnaire de données sociodémographiques.

Tableau 4.1 Sommaire des caractéristiques des participants

Caractéristiques	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
Âge	36.2	6.7	24	51
Nombre d'années au Québec	4.2	4.9	0.42 <sup>6</sup>	22
Nombre d'années qu'ils parlent français	3.5	4.3	0.25 <sup>7</sup>	19

<sup>6</sup> Deux participants étaient installés au Québec depuis cinq mois au moment de l'étude.

<sup>7</sup> Deux participants ont affirmé qu'ils parlaient français depuis quatre mois au moment de l'étude.

Nous expliquons dans la prochaine section les raisons qui ont motivé notre choix quant à la population sondée.

#### 4.2.1 Justification de la population

Puisque les liens entre les variables de l'acculturation, de la compétence langagière à l'oral et de la prononciation ont majoritairement été examinés auprès d'une population immigrante aux États-Unis, nous avons voulu examiner si des résultats similaires à ceux de Jiang et coll. (2009) seraient obtenus chez une population ayant appris le français langue seconde à Montréal. Parmi tous les groupes minoritaires présents dans la métropole, nous avons vu dans la première partie de ce mémoire que les hispanophones représentaient un des groupes les plus importants. Dans le cadre de notre étude, comme le temps dont nous disposions pour effectuer la collecte de données était restreint, nous avons donc considéré les principaux pays d'où provenaient les immigrants d'origine latino-américaine.

Le MICCQ (Gouvernement du Québec, 2013) présente, dans son dernier recensement de 2012, les dix principaux pays de naissance des immigrants dans la province. Parmi ceux dont la langue officielle est l'espagnol, nous retrouvons la Colombie au 6<sup>e</sup> rang avec 4% du total des immigrants installés dans la province au cours de cette même année. Puisqu'il y est le seul pays hispanophone représenté et qu'il maintient cette position au classement depuis 2008, nous avons cru que cela faciliterait le recrutement si nous allions sonder des participants d'origine colombienne considérant leur nombre plus important. Mentionnons que nous avons également plusieurs Colombiens faisant partie de notre entourage et qu'il était possible d'en recruter à l'École de langues d'une université francophone où a travaillé l'étudiante-chercheuse de cette étude en tant qu'auxiliaire d'enseignement. Avec en tête les apprenants de la Colombie, mais avec le souci constant de parvenir à en trouver près de 10 pour le pré-test et une trentaine pour l'étude, nous avons considéré les apprenants provenant des pays adjacents soit le Venezuela et l'Équateur. Cela permet, entre autres, de contrôler leur taux d'exposition à la culture québécoise avant leur arrivée. En effet, les habitants de ces trois pays partagent une histoire commune puisque la Colombie, le Venezuela et l'Équateur ne



formaient à l'origine qu'un seul et même territoire : la Nouvelle-Grenade et ce, jusqu'à la fin du 19<sup>e</sup> siècle (Enguita Utrilla, 1988; Ramírez Luengo, 2007). Nous considérons donc que les référents culturels de ces trois groupes sont relativement similaires.

De plus, les locuteurs de l'espagnol colombien, vénézuélien et équatorien partagent des traits phonétiques communs que l'on regroupe dans une même variante dialectale de l'espagnol parmi les huit recensées, soit celle de la région andine (Arboleda Toro, 2000). Ceux-ci incluent l'opposition entre les phonèmes [θ] et [s] (*seseso*), l'opposition entre les phonèmes /k/ et /j/ (*yeísmo*), l'aspiration de /x/, l'affaiblissement et la chute des consonnes (à l'exception de /s/ en fin de syllabe) tout comme l'affaiblissement et la chute des occlusives voisées intervocaliques, par exemple (Canfield, 1981; Coloma, 2010). En nous assurant que nos participants ne présentaient pas de différences majeures dans la réalisation des phonèmes dans leur langue maternelle, nous pouvions ainsi mieux contrôler leur production phonétique dans la langue seconde.

Étant donné qu'à la fin de notre collecte de données nous n'avions pu sonder que deux immigrants d'origine équatorienne sur un total de 33 participants, nous avons préféré éliminer ces deux volontaires afin d'éviter que la présence d'un troisième pays d'origine aussi peu représenté ait un impact sur nos résultats. Cela dit, aucune différence statistiquement significative n'a pu être observée entre les résultats obtenus par les participants provenant de la Colombie et ceux provenant du Venezuela en ce qui concerne le résultat total qu'ils ont obtenu au questionnaire d'acculturation ( $U=69.00$ ;  $Z=-1.041$ ;  $p=.317$ ). Les membres de la communauté colombienne n'étaient donc pas plus ni moins acculturés à la culture québécoise que les membres de la communauté vénézuélienne. Soulignons par le fait même que leur compétence en français à l'oral (mesure composite de la narration et de l'entrevue) était la même indépendamment de leur pays d'origine. En effet, nous n'avons trouvé aucune différence significative dans nos analyses statistiques ( $U=72.00$ ;  $Z=-.907$ ;  $p=.386$ ).

Après avoir déterminé l'origine géographique de nos participants, nous avons choisi d'ajouter comme critère de sélection l'âge, soit de plus de 18 ans. Nous voulions qu'au moment de la rencontre ils aient atteint l'âge de la majorité, mais aussi, qu'ils aient immigré au Québec après leur 18<sup>e</sup> anniversaire. En effet, rappelons que la motivation de Schumann derrière son modèle de l'acculturation vient du fait qu'il remettait en question l'hypothèse de la période critique de Lenneberg (1967). C'est pourquoi nous avons voulu rester fidèle aux prémisses de Schumann et n'inclure que les données langagières d'immigrants ayant passé le stade de la puberté et même l'âge adulte. Aussi, nous voulions que nos apprenants aient minimalement complété leurs études secondaires afin de nous assurer qu'ils étaient bien en mesure de compléter les diverses tâches de lecture (prononciation et questionnaire d'acculturation) de notre étude. Enfin, nous avons exigé de ceux-ci qu'ils aient atteint un niveau de maîtrise de la langue française intermédiaire au minimum. Ainsi, ils étaient davantage en mesure de nous fournir des données langagières lors de l'évaluation. De plus, nous ne voulions pas que leur manque de connaissances en français représente un obstacle à leur bonne participation.

#### 4.2.2 Recrutement

Afin de recruter nos participants, nous nous sommes servie, d'une part, des contacts établis à l'École de langues et de la technique « boule de neige » à partir des amis et connaissances faisant partie de notre entourage. Certains enseignants de l'École de langues en français d'une université montréalaise nous ont donné le feu vert pour aller distribuer notre annonce à leurs étudiants. Pour ce qui est des amis et membres de notre entourage, nous leur avons envoyé notre annonce en français et en espagnol via courriel et via les réseaux sociaux tout en leur mentionnant que nous étions à la recherche de personnes qui répondaient aux critères, mais qu'en aucun cas nous n'insisterions ou n'entrerions à nouveau en contact avec eux pour exiger leur participation. Nous avons bien pris soin de mentionner qu'ils étaient libres d'en faire la diffusion auprès des personnes qui, selon eux, pourraient être intéressées. Soulignons que l'envoi de notre annonce s'est fait à tous nos contacts et non de façon ciblée.



### 4.3 Description des instruments de mesure

Nous avons eu recours à différents instruments de mesure afin de collecter nos données. Nous avons d'abord utilisé un questionnaire de données sociodémographiques présenté en français à l'oral (4.3.1), puis avons demandé à nos participants de remplir le questionnaire d'acculturation en espagnol à l'écrit (4.3.2). S'ensuivirent les tâches de prononciation (4.3.3) et de compétence langagière à l'oral (4.3.4), incluant la narration (4.3.4.1) et l'entrevue (4.3.4.2) qui seront présentées en détail dans ce qui suit.

#### 4.3.1 Questionnaire de données sociodémographiques

Le questionnaire utilisé pour cette étude comporte 17 items en français qui couvrent des thèmes d'ordre sociodémographique comme l'âge, le sexe, le pays d'origine, le dernier diplôme obtenu et la profession, parmi tant d'autres (voir Annexe A.1). De plus, nous avons demandé aux participants de fournir des informations concernant leur formation en français langue seconde, à savoir le nombre d'années d'apprentissage de la langue dans leur pays d'origine autant qu'ici au Québec, le contexte d'acquisition, la personne avec qui ils parlent le plus français, etc. L'utilisation d'un tel questionnaire est essentielle d'une part afin de nous permettre de dresser le profil de nos participants et d'autre part, si des données aberrantes apparaissent lors de l'analyse, les réponses fournies à ce questionnaire pourraient possiblement nous servir de source d'explication.

#### 4.3.2 Questionnaire d'acculturation

Rappelons que nous reprenons l'étude de Jiang et coll. (2009) qui utilisent le *Stephenson Multigroup Acculturation Scale* (SMAS) (Stephenson, 2000) pour mesurer le niveau d'acculturation d'immigrants chinois installés aux États-Unis. Quelques modifications ont dû être apportées à notre instrument de mesure (voir Annexe A.2), car certains des domaines évalués tels que les habitudes alimentaires, la connaissance de faits historiques et l'utilisation

des médias ne nous semblaient pas des indicateurs réels du niveau d'acculturation. En effet, à ce sujet, Marin (1992) propose trois niveaux pour mesurer l'acculturation. Au niveau *superficiel* on retrouve la connaissance des faits historiques et des traditions ainsi que les habitudes alimentaires. Une mesure *intermédiaire* évalue quant à elle des domaines comme les comportements, l'usage et le choix de la langue, l'utilisation des médias et le degré d'interaction avec certains groupes. Le dernier niveau, *significatif*, s'intéresse plutôt aux valeurs, normes et croyances. Nous croyons donc primordial d'évaluer le niveau d'acculturation de nos participants de la façon la plus significative possible, tout en mettant de côté les domaines plus superficiels. Un second critère pour le choix de l'instrument de mesure s'est avéré être la mesure bidimensionnelle de l'acculturation.

Le *Vancouver Index of Acculturation* (VIA) (Ryder et coll., 2000), souvent utilisé comme instrument de mesure dans les études en psychologie sociale (p.ex., Cheung, Chudek et Heine, 2011; Meston et Ahrold, 2010; Rubenfeld, Sinclair et Clément, 2007), comporte plusieurs avantages. En plus de mesurer le niveau d'acculturation par rapport à la culture d'origine et le niveau d'acculturation par rapport à la culture du pays d'accueil, cet instrument, qui consiste en l'autoévaluation du répondant, permet d'évaluer plusieurs domaines intermédiaires et significatifs qui concernent l'acculturation (valeurs, relations sociales, adhésion aux traditions, etc.). Il est intéressant de noter que parmi les 20 items, quatre paires ont été suggérées par Berry, un des précurseurs du modèle bidimensionnel et un des chercheurs les plus importants dans le domaine de l'acculturation. En ce qui concerne les items, les auteurs ont pris grand soin d'éviter toute dépendance conceptuelle dans leur formulation. La *dépendance conceptuelle* signifie que le sens d'un item pourrait impliquer une réponse particulière à son équivalent dans la paire d'items. À titre d'exemple, un item présentant de la dépendance conceptuelle comme : *I prefer social activities with Chinese people* implique que le répondant ne peut préférer pratiquer ce type d'activités avec des Québécois également puisqu'on préfère un par rapport à l'autre, et non les deux. L'emploi du verbe *enjoy* (plutôt que *prefer*) pourrait conceptuellement être de pair avec un item où le répondant *enjoy* ou non ce type d'activités avec des Québécois (Ryder et coll., 2000, p.54). Dans ce cas-ci, un n'empêche (ou n'annule) pas l'autre. Aussi, le VIA a été utilisé auprès de

plusieurs communautés ethniques dont notamment des populations immigrantes chinoises, est-asiatiques (autres que chinoise), arabes, indiennes et italiennes (Ryder et coll., 2000, p.57). En plus de comporter des items simples et d'exiger peu de temps (20 items), tout en évaluant les aspects qui se retrouvent au cœur même de l'identité culturelle, il permet une évaluation plus large du domaine de la culture (Ryder et coll., 2000).

Tableau 4.2 Traduction des items du VIA

Items du <i>Vancouver Index of Acculturation</i>	Traduction vers le français	Traduction vers l'espagnol	Domaines évalués	Niveaux de mesure
I often participate in my heritage cultural traditions.	Je participe souvent à des activités culturelles de ma culture d'origine.	Participo en las actividades culturales de mi cultura nativa.		
I often participate in mainstream North American cultural traditions.	Je participe souvent à des activités culturelles québécoises.	Participo en las actividades culturales quebequenses.	Traditions culturelles	Significatif
I would be willing to marry a person from my heritage culture.	Je serais prêt(e) à être en couple et/ou à me marier avec une personne appartenant à ma culture d'origine.	Podría tener una pareja y/o casarme con una persona de mi cultura nativa.		
I would be willing to marry a North American person.	Je serais prêt(e) à être en couple et/ou à me marier avec un(e) Québécois(e).	Podría tener una pareja y/o casarme con un(a) quebequense.	Mariage	Inter-médiaire

I enjoy social activities with people from the same heritage culture as myself.	J'aime participer à des activités sociales avec des personnes de la même culture d'origine que la mienne.	Me gusta participar en actividades sociales con gente de mi misma cultura nativa.	Activités sociales	Inter-médiaire
I enjoy social activities with typical North American people.	J'aime participer à des activités sociales avec des Québécois.	Me gusta participar en actividades sociales con quebequenses.		
I am comfortable working with people of the same heritage culture as myself.	Je suis à l'aise de travailler avec des personnes de la même culture d'origine que la mienne.	Me siento cómodo(a) trabajando con gente de mi misma cultura nativa.	Relations interpersonnelles (au travail)	Inter-médiaire
I am comfortable working with typical North American people.	Je suis à l'aise de travailler avec des Québécois.	Me siento cómodo(a) trabajando con quebequenses.		
I enjoy entertainment (e.g., movies, music) from my heritage culture.	J'aime les différents types de divertissement (ex. films, musique) provenant de ma culture d'origine.	Me gusta el entretenimiento (ej. películas, música) de mi cultura nativa.	Divertissement	Inter-médiaire
I enjoy North American entertainment (e.g., movies, music).	J'aime les différents types de divertissement (ex. films, musique) québécois.	Me gusta el entretenimiento (ej. películas, música) quebequense.		

I often behave in ways that are typical of my heritage culture.	J'adopte les comportements habituels de ma culture d'origine.	Adopto el comportamiento habitual de mi cultura nativa.	Compor- tements	Inter- médiaire
I often behave in ways that are 'typically North American.'	J'adopte les comportements habituels d'un(e) Québécois(e).	Adopto el comportamiento habitual de un(a) quebequense.		
It is important for me to maintain or develop the practices of my heritage culture.	Il est important pour moi de maintenir les coutumes de ma culture d'origine.	Me parece importante conservar las costumbres de mi cultura nativa.	Tradition/ coutumes	Signifi- catif
It is important for me to maintain or develop North American cultural practices.	Il est important pour moi de suivre les coutumes de la culture québécoise.	Me parece importante seguir las costumbres de la cultura quebequense.		
I believe in the values of my heritage culture.	Je crois aux valeurs de ma culture d'origine.	Creo en los valores de mi cultura nativa.	Valeurs	Signifi- catif
I believe in mainstream North American values.	Je crois aux valeurs québécoises.	Creo en los valores quebequenses.		

I enjoy the jokes and humor of my heritage culture.	J'aime les blagues et l'humour de ma culture d'origine.			
I enjoy typical North American jokes and humor.	J'aime les blagues et l'humour typiques nord-américains.		Humour	Superficiel
<hr/>				
Remplacés par :	Il m'arrive de réagir comme une personne de ma culture d'origine face à certaines situations.	Reacciono como una persona de mi cultura nativa en algunas situaciones.		
			Habitudes	
	Il m'arrive de réagir comme un(e) Québécois(e) face à certaines situations.	Reacciono como un(a) quebequense en algunas situaciones.		
<hr/>				
I am interested in having friends from my heritage culture.	Je suis ouvert(e) à l'idée d'avoir des amis appartenant à ma culture d'origine.	Me interesa tener amigos de mi cultura nativa.		
			Relations interpersonnelles (amitié)	Intermédiaire
I am interested in having North American friends.	Je suis ouvert(e) à l'idée d'avoir des amis québécois.	Me interesa tener amigos quebequenses.		

Comme on peut voir au tableau 4.2, la version originale du VIA est composée de 20 items dont trois paires correspondent à une mesure au niveau significatif, six paires au niveau intermédiaire et deux items au niveau superficiel. Chaque paire d'items relève d'un domaine différent. En effet, le VIA mesure le niveau d'acculturation selon dix domaines : la



participation aux activités culturelles, le maintien et l'adoption des coutumes et des valeurs sont les trois domaines assurant une mesure significative; le mariage, la participation à des activités sociales, les relations interpersonnelles au travail, le divertissement, les comportements et les relations amicales sont six domaines qui évaluent l'acculturation au niveau intermédiaire, tandis que l'humour est le seul domaine dont la mesure est superficielle.

Afin de nous assurer que le VIA correspondait à une mesure de l'acculturation que nous jugions satisfaisante en fonction des niveaux présentés précédemment, nous avons examiné les items un à un. Nous avons jugé comme étant satisfaisants les items visant les niveaux intermédiaire et significatif de l'acculturation et avons choisi de laisser de côté le niveau superficiel considérant que l'appréciation du type d'humour d'une culture, la simple connaissance de faits historiques et des traditions en plus des habitudes de consommation de certains aliments ne correspondent pas à une mesure représentative du niveau d'intégration d'un immigrant à la culture dominante ou à sa culture d'origine. Ainsi, nous avons choisi d'éliminer l'item concernant l'humour puisqu'il s'agissait d'une mesure superficielle (Marin, 1992). Pour conserver le même nombre d'items, nous l'avons remplacé par une paire d'items qui évalue les habitudes et les conduites des participants, domaines que nous évaluons comme significatifs. Nous avons également choisi d'adapter au contexte québécois les items originalement destinés à mesurer le contact avec la culture nord-américaine en général. Pour ce faire, quelques modifications ont dû être apportées à l'instrument de mesure. Nous avons d'abord ajouté l'option « être en couple » à l'item concernant le mariage. L'adjectif « typique » a aussi été retiré de nos traductions pour être remplacé par les adjectifs « habituel » ou tout simplement « québécois » dans le but de ne pas évaluer l'opinion des répondants basée sur des stéréotypes. Toute mention de l'adverbe « souvent » a aussi été retirée des items en espagnol suite à la mise à l'essai puisqu'il s'agissait d'un des choix de réponses offerts aux participants. Cela créait en effet de la confusion et semblait influencer leurs réponses vers ce choix comportant la réponse « souvent ».

Les items ont été traduits de l'anglais vers le français, puis vers l'espagnol pour que les participants d'origine latino-américaine puissent répondre au questionnaire dans leur langue maternelle et pour éviter qu'une mauvaise compréhension en langue seconde influence leurs réponses. Il est à noter toutefois que nous nous sommes également inspirée de certaines formulations retrouvées dans les items en anglais car elles s'apparentaient davantage à ce que l'on retrouve en espagnol. La traduction vers l'espagnol a été évaluée par deux locuteurs natifs de la langue, soit une personne originaire de la Colombie et une vivant au Mexique pour s'assurer qu'il n'y ait aucune incompréhension peu importe le pays d'origine et la variante dialecte de chacun. Nous nous sommes fiée également à la formulation des items en espagnol que l'on retrouve dans d'autres instruments de mesure de l'acculturation (p.ex., ARSMA-II).

En somme, le choix d'un bon instrument de mesure de l'acculturation exige la prise en considération de plusieurs informations afin de s'assurer qu'il soit bidimensionnel, qu'il évalue des domaines qui se situent minimalement à un niveau de mesure intermédiaire et qu'il ait fait ses preuves auprès de différents groupes ethniques. Malgré ses limites, le *Vancouver Index of Acculturation* semble être jusqu'à aujourd'hui, le plus précis pour mesurer l'acculturation. À la lumière de ces informations, il y a de bonnes raisons de croire que le questionnaire de Ryder et coll. (2000) est tout indiqué pour assurer une mesure fiable de l'acculturation chez nos participants.

#### 4.3.3 Mesure de la prononciation

La prononciation des apprenants, tout comme dans l'étude de Jiang et coll. (2009) que nous reprenons ici, a été évaluée à l'aide d'une tâche de lecture de phrases (voir Annexe A.3). Nous leur avons demandé, à titre de consigne, de lire à voix haute les cinq phrases imprimées sur chaque bout de papier broché les uns aux autres. Nous avons utilisé, en guise de première analyse, les critères du *Foreign Language Oral Skills Evaluation Matrix* (Stanford FLOSEM) (Padilla et Sung, 1999) qui permettent d'attribuer une note de 1 à 6 selon la capacité de l'apprenant à reproduire l'intonation et les sons de la LC. De plus, nous avons utilisé en

deuxième analyse une évaluation, toujours à partir de nos cinq phrases, de la production de cinq des phonèmes inclus dans la liste des traits caractéristiques du français québécois (Phonétique du français québécois, 1998) pour un total de 25 occurrences.

Nous sommes consciente qu'une tâche de lecture à voix haute présente des limites quant à la mesure de la prononciation (p.ex., Madsen, 1983). En effet, il semble plus difficile d'évaluer le *rythme de la phrase*, à savoir l'accentuation servant entre autres au décodage des unités de sens et à l'effet d'insistance (Léon, 2007, p.153), à l'aide de ce type de tâche. Malgré tout, cette façon de faire nous permet de mesurer plusieurs aspects de la prononciation dont les combinaisons orthographiques (Madsen, 1983, p.69), *l'intonation*, soit la structure mélodique de la phrase (Léon, 2007, p.175) et l'habileté générale de l'apprenant à reproduire les sons de la LC en évitant le plus d'interférence possible de la langue maternelle. Mentionnons à juste titre que l'intonation en langue seconde est un élément particulièrement intéressant à mesurer chez une population hispanophone puisque dans la langue maternelle des participants, les signes d'interrogation et d'exclamation ne se retrouvent pas seulement qu'à la fin de la phrase, comme en français par exemple, mais ils doivent obligatoirement se retrouver en début de phrase également. Par exemple, une phrase interrogative comme « Y vas-tu? » serait ainsi exprimée en espagnol : *¿Vas?* De la même façon, une phrase exclamative comme « Vas-y! » se traduirait ainsi : *¡Andá!* Dans le cadre de cette tâche de lecture en français, puisqu'aucun signe d'exclamation ou d'interrogation n'était présent en début de phrase, nous voulions savoir si, malgré cette différence, les participants parviendraient à bien reproduire l'intonation en français langue seconde.

À titre indicatif, voici les cinq phrases utilisées pour la mesure de la prononciation par Jiang et coll. (2009, p.485) :

- (1) *Hello. I'm delighted to be here.* (9 syllabes)
- (2) *I just want to make sure that that's a part of our document.* (15 syllabes)
- (3) *So this is really a different kind of test.* (11 syllabes)
- (4) *And that's the beauty of it, all the different perspectives.* (14 syllabes)
- (5) *Would you tell us a little bit about what you do?* (13 syllabes)

Dans le cadre de cette tâche, nous avons voulu rester le plus fidèle possible à la façon dont étaient construites les phrases de Jiang et coll. (2009) tout en gardant en tête l'évaluation au niveau suprasegmental qui donne une appréciation de plusieurs éléments comme l'intonation. Pour ce faire, nous avons rédigé une phrase qui contient un signe de ponctuation comme la virgule, une qui débute par la conjonction « et », ainsi qu'une interrogative. Il nous semblait tout aussi primordial d'avoir des phrases qui soient sémantiquement correctes et qui aient un nombre de syllabes restreint. De plus, pour mesurer la bonne production des sons de la LC, nous avons inclus certains phonèmes qui pourraient sembler plus difficiles pour les hispanophones en langue seconde, puisqu'on ne les retrouve pas dans leur langue maternelle (Quilis, 2003). Le tableau 4.3 présente un sommaire des éléments de l'intonation et des phonèmes à risque de poser problème chez des hispanophones en français langue seconde.

Tableau 4.3 Sommaire des éléments de la prononciation pour chaque phrase

Phrases	Reproduction de l'intonation et des sons de la LC	
	Éléments de l'intonation	Phonèmes posant des difficultés pour les hispanophones
Tu devrais aller voir ton père vers midi cinq, si tu le veux bien sûr.	Virgule	Opposition /v/ et /b/ (voir; vers; veux; bien) Voyelles nasales (ton; bien) [y] (tu; sûr) [ə] (le)
Ce n'est pas un hasard si j'ai choisi le Canada comme terre d'accueil.	Aucun	[z] (hasard; choisi) /h/ « muet » (un hasard) [ʒ] (j'ai) Suite de voyelles (accueil) [ʃ] (choisi) [ə] (ce)
Il ne faut pas haïr celui qui manifeste avec son enfant.	Aucun	[ɥ] (celui) [ə] (ne; celui) Trémas (haïr)
Et c'est pour ça qu'il était inquiet de l'état de son église.	Conjonction « et » en début de phrase	Voyelles nasales (son; raison) [z] (raison; église) [ə] (de)
Crois-tu que Viviane est fatiguée de conduire cette vieille limousine?	Phrase interrogative	Voyelles nasales (conduire) Opposition /v/ et /b/ (Viviane; vieille) [g] (fatiguée) [ɥ] (conduire) [y] (tu) [z] (limousine) [ə] (de)



Nous avons également cherché à inclure autant de phénomènes caractéristiques du français québécois que possible, en guise de deuxième évaluation. Les phonèmes de la variante québécoise auxquels nous avons eu recours sont l'affrication, le relâchement des voyelles hautes, les nasales québécoises, la diphtongaison ainsi que la postériorisation du /a/. Ces traits du français parlé au Québec ont été choisis selon la fréquence à laquelle on peut les entendre dans la langue courante, leur conditionnement géographique, social et stylistique (Phonétique du français québécois, 1998).

À partir de ces critères, nous avons d'abord opté pour l'affrication, car sa réalisation est grandement répandue dans l'ensemble des locuteurs natifs du français parlé au Québec. Il s'agit d'ailleurs d'un trait caractéristique de cette variété que l'on ne retrouve pas de façon significative dans les variétés parlées en Europe ou en Afrique. De plus, l'affrication est produite chez tous les groupes sociaux et n'est pas sujette à une évaluation négative (Phonétique du français québécois, 1998). En effet, les mots « tu », « midi » et « fatigué » sont couramment prononcés [t<sup>s</sup>y], [mid<sup>z</sup>i] et [fat<sup>s</sup>ige] dans le français parlé au Québec sans qu'on n'y retrouve aucun effet stigmatisant.

Pour ce qui est du relâchement des voyelles hautes (/i/, /y/ et /u/), on peut entendre fréquemment ce phénomène chez tous les locuteurs de la variante québécoise devant les consonnes non allongeantes en syllabe fermée. Toutefois, comme on l'indique sur le site Phonétique du français québécois (1998), « certains locuteurs du français québécois semblent avoir généralisé la règle de relâchement des voyelles fermées dans tous les contextes ». « Limousine », « sûr », « église » et « pour » sont donc autant de mots qui permettent le relâchement des voyelles hautes. On y mentionne également que ce phénomène est reconnu comme étant « assez neutre » et ne fait pas l'objet d'évaluation négative dans la mesure où le relâchement n'est pas exagéré. Au niveau stylistique, la prononciation des variantes tendues (/i/, /y/ et /u/), là où la plupart des Québécois prononcent [I], [Y] et [U], est associée à des « locuteurs snobs ou parlant "pointu" » (Phonétique du français québécois, 1998). Le relâchement des voyelles hautes est donc présent dans tous les styles, mais peut toutefois s'estomper en contexte très formel.



Le troisième trait que l'on retrouve dans les phrases que nous avons bâties est les nasales québécoises qui peuvent être entendues dans des mots aussi usuels que « enfant » et « bien ». Celles-ci ont tendance à être antériorisées principalement en syllabe ouverte et en syllabe accentuée (Phonétique du français québécois, 1998). Selon la même source, il semble que l'antériorisation des voyelles nasales au Québec se retrouve chez tous les groupes sociaux et de façon généralisée dans toute la province.

La diphtongaison, quant à elle, est présente dans principalement toutes les régions du Québec, à l'exception des locuteurs des régions de Charlevoix et du Saguenay qui semblent en produire moins que ceux du reste de la province (Phonétique du français québécois, 1998). Cependant, comme nous voulions voir l'effet de l'acculturation sur la prononciation des hispanophones en contexte montréalais et considérant qu'aucun de nos participants n'ait mentionné avoir vécu dans une de ces régions, nous avons décidé d'inclure ce trait. On peut entendre des cas de diphtongaison dans des mots comme « père », « cinq », « terre » et « vers » usuellement employés dans la langue de tous les jours. Selon les auteurs du site *Phonétique du français québécois* (1998), la diphtongaison est présente dans toutes les couches de la société, bien qu'elle le soit davantage chez les classes populaires (68%). Elle est souvent évaluée négativement lorsqu'elle est produite de façon excessive. Toutefois, la tendance à diphtonguer est présente dans tous les milieux « et ne donne guère lieu à une évaluation stigmatisante » (Phonétique du français québécois, 1998).

Enfin, nous avons inclus dans nos traits du français québécois la postériorisation (et/ou fermeture) du /a/. Nous tenons à mentionner que nous n'avons pas seulement identifié les cas où la voyelle était postériorisée, sinon les cas où elle était également refermée. En d'autres mots, nous nous sommes intéressés aux cas où le /a/ n'était pas antérieur. On retrouve ce phénomène dans des mots fréquemment employés comme « pas », « ça » et « Canada », donc en finale absolue ou dans des mots tels que « voir » et « hasard » lorsque le /a/ est suivi d'une consonne allongante comme le /r/. Puisque la variante postérieure en fin de mot et la règle généralisée d'allongement et de postériorisation des voyelles devant toutes les consonnes allongantes est attestée dans plusieurs régions du Québec, dont celle de Montréal, et chez les

locuteurs de toutes les classes sociales et de tous âges, le site internet *Phonétique du français québécois* (1998) considère ce trait comme étant caractéristique du français parlé au Québec.

À la suite de ces explications, nous présentons dans le tableau 4.4 les cinq phrases que nous avons utilisées pour notre tâche de prononciation avec les traits du français parlé au Québec présents dans chacune d'entre elles. Pour une transcription phonétique cible des cinq phrases, voir Annexe A.4.

Tableau 4.4 Sommaire des traits du français québécois pour chaque phrase

Phrases	Nombre de syllabes	Prononciation des traits du français québécois	
		Traits du français québécois	Mots où l'on retrouve chaque trait
Tu devrais aller voir ton père vers midi cinq, si tu le veux bien sûr.	18	Affrication	[t <sub>s</sub> y], [mid <sup>z</sup> i], [t <sub>s</sub> y]
		Post. /a/	[vwɑɾ]
		Diphtongaison	[pa <sup>ɛ</sup> ɾ], [va <sup>ɛ</sup> ɾ], [sa <sup>ɛ</sup> k]
		Nasales	[bjɛ]
		Relâchement	[syɾ]
Ce n'est pas un hasard si j'ai choisi le Canada comme terre d'accueil.	18	Post. /a/	[pa], [azɑɾ], [kanada]
		Diphtongaison	[ta <sup>ɛ</sup> ɾ]
Il ne faut pas haïr celui qui manifeste avec son enfant.	17	Post. /a/	[pa]
		Relâchement	[aɪɾ]
		Nasales	[ãfa]
Et c'est pour ça qu'il était inquiet de l'état de son église.	16	Post. /a/	[sa], [leta]
		Relâchement	[puɾ], [eglɪz]
		Nasales	[ɛkjɛ]
Crois-tu que Viviane est fatiguée de conduire cette vieille limousine?	17	Affrication	[t <sub>s</sub> y], [fat <sub>s</sub> ige], [kɔ̃d <sub>z</sub> ɪɾ]
		Relâchement	[limuzɪn]

#### 4.3.4 Mesure de la compétence langagière à l'oral

Pour évaluer la compétence langagière à l'oral de nos participants, nous avons eu recours à deux tâches, tout comme l'ont fait Jiang et coll. (2009). La première consistait en une tâche de narration et la seconde, en une entrevue au cours de laquelle les participants devaient répondre à deux questions à développement.

##### 4.3.4.1 Tâche de narration

Une tâche de narration a été réalisée à partir de deux séries de six images de type bande dessinée où nous avons demandé aux participants de décrire la suite d'événements et ainsi raconter une histoire complète. Il s'agit des mêmes bandes dessinées qu'ont utilisées Jiang et coll. (2009) et dont nous avons pu nous servir pour cette étude avec l'autorisation explicite de l'auteur principal (voir Annexe A.5). Dans la première histoire, on nous présente un homme et un jeune garçon qui s'affairent à la préparation d'un gâteau alors que dans la deuxième, on retrouve les mêmes personnages lors d'une activité de pêche.

##### 4.3.4.2 Entrevue

L'entrevue individuelle que nous avons faite pour clore notre collecte de données comporte deux questions incitant au discours spontané. Nous avons posé les deux questions suivantes à nos participants.

« Vous m'avez dit plus tôt que vous étiez \_\_\_\_\_ (profession ou étudiant). Quels sont selon vous les avantages et désavantages de votre métier? Quelles sont les bons et les mauvais côté de votre métier? »

« J'aimerais connaître votre opinion sur un sujet en particulier. Maintenant que vous habitez ici à Montréal, quels conseils donneriez-vous à un ami de votre pays d'origine qui désire

s'établir à Montréal? (Pause) Que lui diriez-vous de faire ou de ne pas faire? À quoi devrait-il s'attendre? ».

Ces deux questions ont aidé à créer un contexte favorable au discours spontané puisque cela exigeait de chaque participant qu'il parle un peu de lui-même et de son expérience de travail (en comparant celle dans son pays d'origine à celle vécue au Québec dans plusieurs cas) en plus de donner son opinion à propos de son expérience personnelle d'immigration au Québec.

#### 4.4. Déroulement de la collecte de données

Nous présentons dans la prochaine section les étapes de notre collecte de données en abordant les tâches selon l'ordre dans lequel elles ont été soumises à nos participants.

##### 4.4.1 Mise à l'essai

Avant d'entamer les rencontres avec les 31 participants de notre étude, nous avons voulu mettre nos instruments de mesure à l'essai et tester la procédure utilisée pour recueillir les données. Nous avons procédé de manière individuelle avec sept adultes hispanophones apprenants du français langue seconde. Ces participants présentaient les mêmes caractéristiques que celles des participants visés par l'étude, à savoir l'âge d'arrivée au Québec (plus de 18 ans), une maîtrise de la langue française à un niveau intermédiaire, au minimum, les études secondaires complétées dans leur langue maternelle, soit l'espagnol, en plus du pays de naissance faisant partie de l'Amérique latine, sans que ce ne soit nécessairement la Colombie, le Venezuela ou l'Équateur. Ce dernier critère concernant le pays d'origine similaire a été mis de côté lors de notre mise à l'essai pour deux raisons : nous voulions nous assurer de la bonne compréhension de nos items en espagnol sans qu'une variété dialectale ne soit favorisée et il était aussi important pour nous d'avoir suffisamment de locuteurs de la Colombie, du Venezuela et de l'Équateur pour notre étude principale, sans polluer notre population. C'est pourquoi nous avons rencontré sur une base individuelle des

hispanophones d'origine cubaine (n=2), péruvienne (n=1), mexicaine (n=2), panaméenne (n=1) et paraguayenne (n=1).

Lors de ces rencontres préparatoires, les volontaires ont premièrement complété le questionnaire d'informations sociodémographiques à l'oral, puis celui portant sur l'acculturation à l'écrit. Ensuite, nous leur avons demandé de lire les cinq phrases pour la tâche de prononciation. Finalement, deux séries de six images de type bande dessinée leur ont été présentées. Nous leur avons donné ces instructions :

« Je vous invite à regarder ces dessins. Cette bande dessinée raconte une histoire drôle. Pouvez-vous me raconter l'histoire en commençant par la première case? ».

En deuxième partie, nous leur avons présenté oralement la consigne suivante :

« Voici un plan souterrain du campus central de l'UQAM. Supposons que je vais visiter ma bonne amie qui étudie à cette université. Je dois la rencontrer dans le pavillon J.-A.-DeSève (DS) au neuvième étage. Mais je ne suis pas certaine de savoir comment m'y rendre et je vous rencontre alors à la bibliothèque (A). Quel chemin devrais-je prendre pour me rendre au pavillon DS? ».

Afin de s'assurer qu'ils avaient bien compris les consignes, un item d'essai leur a aussi été présenté. Voici cet item : « Quel chemin dois-je prendre lorsque je sors de la station de métro pour me rendre jusqu'à la bibliothèque (point A)? ».

Puis, nous leur avons posé la question suivante, à titre de consigne :

« J'aimerais connaître votre opinion sur un sujet en particulier. Maintenant que vous habitez ici à Montréal, quels conseils donneriez-vous à un ami de votre pays d'origine qui désire



s'établir à Montréal? (Pause) Que lui diriez-vous de faire ou de ne pas faire? À quoi devrait-il s'attendre? ».

Enfin, nous leur avons présenté une mise en situation, selon que l'apprenant était étudiant ou employé. La consigne qu'ils ont reçue était la suivante:

« Supposons que vous avez été absent en classe hier, car un de vos amis était malade et vous avez dû l'amener à l'hôpital. Le professeur était très fâché, car vous deviez être présent et faire une présentation devant la classe. Aujourd'hui, vous allez dans le bureau du professeur pour lui présenter vos excuses. Que lui dites-vous? ». Ou encore :

« Supposons que vous avez été absent au travail hier, car un membre de votre famille était malade et vous avez dû l'amener à l'hôpital. Votre patron était très fâché, car vous deviez être présent et faire une présentation devant vos collègues. Aujourd'hui, vous allez dans le bureau de votre patron pour lui présenter vos excuses. Que lui dites-vous? ».

Mentionnons d'entrée de jeu que les questions et mises en situation empruntées de l'étude de Jiang et coll. (2009), à savoir les directives à donner à partir du plan de l'UQAM et la formulation des excuses auprès du professeur ou du patron, n'ont pas eu beaucoup de succès auprès de nos volontaires lors de la mise à l'essai. Ceux-ci n'ont produit qu'un discours très limité ou bien, ils sont restés perplexes devant de telles questions, ne sachant comment ou quoi répondre. La majorité ne faisait que reprendre les éléments de la question en les conjuguant à la première personne du singulier. Il semblait en effet difficile pour eux d'élaborer davantage. Certaines questions reprises de l'étude de Jiang et coll. (2009) étaient très faciles pour nos apprenants ou bien, la réponse aux questions se retrouvaient dans la question. Nous avons donc dû apporter certaines modifications. Ainsi, nous avons décidé de conserver les deux séries d'images de type bande dessinée puisqu'elles évitaient l'utilisation de la stratégie d'évitement chez nos participants dans un cadre de production plus libre. Devant les images qu'on leur a présentées, ils se devaient d'avoir une certaine maîtrise du

vocabulaire pour bien raconter l'histoire et identifier les objets et personnages, c'est pourquoi cette tâche de narration a été conservée pour notre étude finale. Toutefois, la tâche de localisation en donnant des directives à partir du plan de l'UQAM s'est avérée beaucoup trop facile pour les participants rencontrés. En effet, il leur semblait très enfantin d'indiquer de prendre la droite, puis la gauche et encore la droite, par exemple, pour arriver à destination. Nous avons donc rejeté cette tâche puisque de toute façon, la narration à partir de bandes dessinées nous donnait amplement de données langagières pour nos évaluations.

Dans le cadre de l'entrevue, nous avons conservé la question concernant les conseils à donner à un ami de sa ville ou de son pays natal avant son immigration au Québec. Cette question ne faisait pas partie de celles posées par Jiang et coll. (2009), mais par expérience personnelle, nous savions que cette question amènerait les participants à parler davantage puisque c'est un sujet qui les touche et dont ils aiment parler avec des Québécois natifs. En ce qui a trait à la mise en situation, nous avons choisi de ne pas l'inclure dans notre étude principale puisque les participants pouvaient tout simplement reprendre des éléments de la question posée dans leur réponse. Répondre à la question de la mise en situation s'avérait donc beaucoup trop élémentaire pour des locuteurs de niveau intermédiaire. Afin d'avoir une deuxième question pour notre entrevue, dans les cas où notre première question amènerait le participant à moins parler, nous avons choisi de leur demander de parler des avantages et désavantages de leur métier ou du statut d'étudiant, s'ils n'occupaient pas d'emploi au Québec. Cela dit, bien qu'une infime partie d'entre eux ne travaillaient pas activement, ils avaient déjà vécu une expérience de travail dans leur pays d'origine. C'est pourquoi, bien que nous donnions l'option de répondre à propos du statut d'étudiant, tous ont décidé de s'exprimer sur un poste qu'ils avaient occupé.

Ainsi, cette mise à l'essai nous a permis de nous assurer que les items traduits dans la langue maternelle des participants ne posaient pas problème. De cette façon, nous voulions valider la bonne compréhension de nos items et assurer, d'une façon plus générale, la validité de nos instruments de mesure. En effet, il était primordial que nos instruments soient adaptés à des locuteurs de niveau intermédiaires ou plus. Au même titre, nous avons pris en considération

les commentaires formulés par les apprenants à la suite de cette mise à l'essai afin d'apporter les corrections, le cas échéant. Cette mise à l'essai nous a aussi permis de mesurer le temps moyen requis par chaque participant pour la passation de l'ensemble des tâches, en plus de nous permettre de nous familiariser avec le déroulement de la collecte de données.

#### 4.4.2 Étude principale

Rappelons que le recrutement des participants à notre étude principale s'est fait d'abord par la technique « boule de neige » à partir des amis et connaissances faisant partie de notre entourage. Dans le but de trouver un maximum de participants, des apprenants adultes du français langue seconde ont aussi été recrutés à l'École de langues d'une université francophone, où nous avons des contacts, à partir d'une annonce distribuée en salle de classe. Nous avons eu accès à 31 participants présentant les caractéristiques suivantes : provenir du même pays d'origine (Colombie ou Venezuela), être arrivés au Québec après l'âge de 18 ans, avoir terminé leurs études secondaires dans la langue maternelle, soit l'espagnol, et posséder un niveau de connaissances de la langue française minimalement intermédiaire. Les participants ont été rencontrés tour à tour sur une base individuelle et soumis aux différentes mesures de l'acculturation, de la prononciation puis de la compétence langagière à l'oral (voir Annexe C). Le temps moyen requis pour chaque participant pour la passation des tâches était d'une trentaine de minutes.

##### 4.4.2.1 Formulaire de consentement

Afin d'obtenir le consentement éclairé de la part de nos participants, nous sommes allée les rencontrer en classe et leur avons expliqué oralement en quoi consistait l'étude. Les explications données aux participants correspondent à ceci :

« Il s'agit d'une étude que je souhaite réaliser pour voir quels sont les liens entre certains aspects de la vie ici à Montréal et le développement du français langue seconde chez des

apprenants adultes hispanophones. Si vous acceptez de participer à mon projet, vous devrez remplir à l'oral un premier questionnaire à propos de vous, puis un deuxième qui me permettra de dresser un portrait de votre vie ici à Montréal. Vous aurez ensuite cinq phrases à lire à voix haute et nous terminerons par deux courtes histoires à raconter et une brève entrevue au cours de laquelle je vous poserai deux questions (p.ex., « Quels conseils donneriez-vous à un ami de votre pays d'origine qui désire s'établir à Montréal? »). Tout cela devrait durer autour de 30 minutes et se déroulera dans une seule et même rencontre. Tout le matériel dont vous pourrez avoir besoin vous sera fourni gratuitement. Notre rencontre sera enregistrée, mais je tiens à vous assurer que les réponses fournies aux questionnaires écrits et oraux ne seront utilisées qu'à des fins scientifiques, et que les réponses fournies resteront strictement confidentielles. De plus, en aucun cas votre identité ne sera divulguée. Sachez qu'il ne s'agit pas d'un test servant à déterminer votre niveau en français et qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Je veux tout simplement connaître vos réponses à vous, savoir ce qui est le plus approprié selon vous. »

Le formulaire de consentement, qui comprend une première partie explicative, a servi de support visuel lors de ma présentation (voir Annexe B). Ce formulaire de consentement leur a donc été remis au tout début de la rencontre. Dans la seconde partie du formulaire, ils étaient informés, entre autres, qu'il leur était possible de se retirer à tout moment et qu'ils n'étaient pas rémunérés pour leur participation, celle-ci étant volontaire. Les individus qui ont choisi de participer à l'étude à la suite de ma présentation ont été invités à garder la première partie du formulaire pour leurs dossiers et à signer la seconde partie qui atteste de l'accord de chaque participant.

#### 4.4.2.2 Questionnaire de données sociodémographiques

En premier lieu, les participants étaient invités à répondre à un questionnaire présenté à l'oral par l'étudiante-chercheuse afin de recueillir des données de nature sociodémographique. Nous avons choisi d'amorcer chaque rencontre par cette tâche puisqu'elle est moins engageante et qu'elle représente une forme de réchauffement afin de mieux connaître

l'apprenant et d'adapter certaines questions lors de l'entrevue. Ils ont reçu la consigne suivante avant de commencer cette tâche :

« Je vais vous lire une série de questions portant sur vous en vous demandant d'y répondre le plus franchement possible. Si ne vous ne vous sentez pas à l'aise de répondre à une question, indiquez-moi simplement que vous préférez passer à la prochaine question. »

#### 4.4.2.3 Questionnaire d'acculturation

Nous avons poursuivi notre rencontre avec les participants avec le questionnaire écrit sur l'acculturation que nous avons adapté de Ryder et coll. (2000). La consigne qu'ils ont reçue est tirée de l'ARSMA-II (Cuéllar et coll., 1995): *Marque con un círculo el número entre 1 y 4 a la respuesta que sea más adecuada para usted (por favor, una sola respuesta por pregunta)*. Voici notre traduction de la consigne reçue : « Encerclez le numéro entre 1 et 4 qui représente pour vous la réponse la plus appropriée (s'il-vous-plaît, une seule réponse par question) ». Le numéro 1 de notre échelle de Likert correspond à *Para nada o nunca* (notre traduction : « pas du tout ou jamais »), alors que le numéro 4 à *Muchísimo o casi siempre* (notre traduction : « énormément ou presque toujours »). À titre d'exemple, prenons un item comme « J'aime la musique mexicaine » 1 - 2 - 3 - 4. Les participants devaient donc encercler la réponse de leur choix selon qu'ils n'aimaient pas du tout la musique mexicaine (numéro 1), qu'ils l'aimaient un peu (numéro 2), qu'ils l'aimaient beaucoup (numéro 3) ou qu'ils l'aimaient énormément (numéro 4).

#### 4.4.2.4 Tâche de prononciation

Nous avons choisi de présenter la tâche de prononciation après le questionnaire d'acculturation et avant celle de l'entrevue puisqu'elle n'exige aucun travail de production langagière de la part des participants, sinon qu'ils ne doivent que lire les phrases qui leur sont présentées. Encore là, nous croyons bon de donner cette occasion aux apprenants de se

réchauffer avant de répondre aux questions de l'entrevue qui elles, devront être plus élaborées. Voici la consigne donnée :

« Je vais maintenant vous demander de lire à voix haute, une à la suite de l'autre, les cinq phrases qui apparaissent sur chaque bout de papier. »

#### 4.4.2.5 Tâche de narration

Pour mesurer leur compétence langagière à l'oral, les participants ont dû réaliser une tâche de narration de deux séries de six images de type bande dessinée. Nous leur avons présenté les consignes de cette façon :

« Je vous invite à regarder ces dessins. Cette bande dessinée raconte une histoire drôle. Pouvez-vous dire ce qu'ils font dans la première case? (Pause). Que se passe-t-il ensuite? »

Et, « Voici une deuxième bande dessinée. Je vous invite à nouveau à regarder ces dessins. Pouvez-vous dire ce qu'ils font dans la première case? (Pause). Que se passe-t-il ensuite? »

#### 4.4.2.6 Entrevue

La deuxième tâche servant à mesurer la compétence langagière à l'oral s'est réalisée sous forme d'une courte entrevue. Nous avons apporté les modifications nécessaires à la suite de notre mise à l'essai et leur avons posé les deux questions suivantes :

« Vous m'avez dit plus tôt que vous étiez \_\_\_\_\_ (profession ou étudiant). Quels sont selon vous les avantages et désavantages de votre métier? Quelles sont les bons et les mauvais côtés de votre métier? »



Puis, « J'aimerais connaître votre opinion sur un sujet en particulier. Maintenant que vous habitez ici à Montréal, quels conseils donneriez-vous à un ami de votre pays d'origine qui désire s'établir à Montréal? (Pause) Que lui diriez-vous de faire ou de ne pas faire? À quoi devrait-il s'attendre? ».

Dans le but d'avoir le discours le plus spontané possible, nous avons passé les participants en entrevue après qu'ils ont pris part à la tâche de prononciation. Nous souhaitions avoir recours à cette tâche en dernier lieu, car nous croyons que l'apprenant allait être plus à l'aise de s'exprimer dans sa langue seconde après avoir accompli les autres tâches, tel un réchauffement. Le but était de créer une atmosphère agréable et un climat de confiance; nous jugions primordial d'établir ce lien avec nos participants de façon graduelle. De plus, l'ordre de passation des tâches est fidèle à celui utilisé par Jiang et coll. (2009), ce qui nous garantit une meilleure comparaison des résultats finaux. Nous privilégions donc cet ordre fixe à un ordre aléatoire pour chaque participant. En effet, en contrôlant cette variable, nous pourrions expliquer plus aisément certains effets que nous pourrions rencontrer lors de l'analyse de nos données, comme l'effet de fatigue qui, si rencontré, n'aurait d'impact que sur la dernière tâche, s'avérant dans ce cas-ci la même pour tous.

#### 4.5 Dépouillement et codification des données

À la suite de la collecte de données, nous avons attribué à chaque participant un code numérique. Les réponses qu'ils nous ont fournies ont ensuite été dépouillées. Le dépouillement ainsi que la procédure de codification des différents instruments de mesure sont décrits en détail dans ce qui suit.

##### 4.5.1 Questionnaire de données sociodémographiques

Lors du codage des données, nous n'avons retenu que la variable du pays d'origine (question 4a), attribuant ainsi le code 1 aux immigrants d'origine colombienne et le code 2 à ceux

d'origine vénézuélienne. Rappelons que nous n'avons pas retenu d'autres variables lors de la codification des données puisque nous avons eu recours à ce type de questionnaire seulement pour expliquer les données aberrantes qui auraient pu être rencontrées, ce qui n'a pas été le cas dans cette étude.

#### 4.5.2 Questionnaire d'acculturation

Les réponses des participants au questionnaire d'acculturation ont été compilées à partir de deux résultats : un premier total sur 40 par rapport à leur niveau d'acculturation vis-à-vis le groupe minoritaire et un second total sur 40 selon leur niveau d'acculturation face au groupe majoritaire. Puisque notre questionnaire présentait dix items pour chaque mesure, pour un total de 20 items, et que les participants avaient un choix de réponses entre 1 et 4 pour chaque item, la compilation de leurs réponses pour chaque mesure ne pouvait dépasser 40. Nous avons donc additionné les réponses sélectionnées dans le questionnaire pour leur attribuer deux notes sur 40, puis une troisième sur 80 (« acculturation total ») totalisant leurs scores par rapport aux deux niveaux d'acculturation.

#### 4.5.3 Tâche de prononciation

La performance des participants à la tâche de prononciation, dont les réponses ont été enregistrées, a été codée parallèlement par deux juges natifs de la langue française après une séance d'entraînement de cinq heures au cours desquelles les deux juges se sont entraînés avec les critères d'évaluation des deux mesures de la prononciation, soit celle holistique et celle concernant la réalisation des traits du français québécois, à partir des données recueillies lors de la mise à l'essai auprès de nos sept participants. Tout comme Jiang et coll. (2009), nous avons utilisé les critères du barème du Standard FLOSEM (Padilla et Sung, 1999) pour attribuer une note de 1 à 6 selon la bonne production de l'intonation et des sons de la LC. Au premier niveau, l'apprenant montre de la difficulté à reproduire de façon précise les traits phonétiques de la LC et les patrons phonologiques. Très peu, sinon aucun son n'est

compréhensible. Au deuxième niveau, même si l'apprenant commence à maîtriser certains sons de la LC, il montre avoir tout de même de la difficulté avec plusieurs autres sons empêchant la bonne compréhension du sens. Puis, au niveau trois, l'apprenant commence à démontrer une meilleure maîtrise des sons et des patrons phonologiques. Toutefois, quelques répétitions ou reformulations peuvent être nécessaires pour aider à la compréhension du sens. Au niveau quatre, il n'y a plus de problèmes de compréhension du sens. Le discours de l'apprenant est toujours intelligible, bien qu'un certain accent et/ou une intonation parfois inappropriée se fassent entendre. La note de cinq est attribuée à l'apprenant dont la prononciation et l'intonation s'approchent d'une habileté presque native, alors qu'un six est accordé à celui dont la prononciation et l'intonation de l'apprenant sont indissociables de celles d'un locuteur natif du français. Mentionnons que parmi les 31 participants rencontrés, aucun ne s'est vu attribuer la note de 6.

Pour cette même tâche, nous avons eu recours à une deuxième évaluation concernant la production des traits du français québécois. Nous avons codé la performance de chaque participant selon le nombre de traits propres au français québécois produits sur un total de 25. Dans les moments d'hésitations où nous n'étions pas certains de la pleine réalisation d'un trait, nous indiquions celui-ci comme « non québécois » et n'accordions aucun point pour ce trait faisant l'objet de l'évaluation. Rappelons que la séance d'entraînement des deux juges aux deux évaluations de la prononciation a totalisé cinq heures et que cette formation s'est faite à partir des données recueillies lors de la mise à l'essai.

#### 4.5.4 Mesure de la compétence langagière à l'oral

Pour bien évaluer la compétence langagière à l'oral de nos participants, nous avons d'abord défini les concepts inclus dans cette compétence, à défaut de l'opérationnaliser simplement comme la compétence globale et le talent d'un apprenant à s'exprimer dans une langue seconde (Thomas, 1994, p.330).

Le logigramme utilisé pour la codification a été adapté de celui de White et Turner (2005). Il est composé de cinq critères reformulés à partir des trois composantes de la compétence langagière à l'oral, à savoir l'aisance langagière, la précision et la complexité (voir Annexe A.6). En ce qui concerne l'aisance langagière, nous nous sommes intéressée à la facilité à s'exprimer et à l'emploi naturel de l'apprenant de sa langue seconde, tel que définie par Brumfit (1984, p.56) et Wolfe-Quintero et coll. (1998, p.5). Ainsi, un locuteur montrant de la difficulté à enchaîner ses idées de façon spontanée était pénalisé au niveau de l'aisance langagière. De plus, nous nous sommes basée sur la définition de Segalowitz (2010, p.48) qui, au niveau de l'énoncé (*utterance fluency*), mentionne comme critères les pauses, hésitations et stratégies de reprises, par exemple. De cette façon, un participant ayant recours à de nombreuses et longues pauses ou hésitations était aussi désavantagé. Précisons toutefois que le débit ne faisait pas partie de nos critères d'évaluation pour l'aisance.

Du côté de la précision, nous avons eu recours à la définition de Wolfe-Quintero et coll. (1998, p.4) qui caractérisent la *précision* comme étant synonyme de peu ou pas d'erreurs (*error-free*) dans le discours d'un apprenant. Nous avons donc discriminé les participants selon qu'ils avaient produit plus ou moins d'erreurs au niveau des structures grammaticales, entre autres.

Enfin, pour le critère de complexité, nous avons eu recours à la définition de Wolfe-Quintero et coll. (1998, p.69) qui prend en compte la complexité de l'aspect grammatical où la grande variété de structures (qu'elles soient simplifiées ou plus élaborées) sont disponibles et donc accessibles à l'apprenant. Ainsi, elle mesure la complexité non pas selon le nombre d'unités (propositions, phrases, etc.) produites, mais à partir de la qualité des structures grammaticales, selon qu'elles sont plus variées ou recherchées (Wolfe-Quintero et coll., 1998, p.69). Rappelons que pour ces auteurs, la complexité se mesure au niveau de la grammaire, mais du lexique également (p.4). Ce sont donc les critères que nous avons retenus pour l'évaluation de la complexité : la variété des structures langagières, une présentation exhaustive de l'information et la variété dans un discours plus travaillé et raffiné.

Réunies, les composantes de l'aisance, de la précision et de la complexité représentent les principales dimensions de la compétence langagière. Selon Housen et Kuiken (2009, p.461), ces composantes ont été établies dans le but de décrire la performance des apprenants dans le cadre d'évaluations, d'évaluer le niveau de maîtrise de la langue seconde et de mesurer leur progrès dans l'apprentissage de celle-ci. À ce sujet, le *American Council for the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) Proficiency Guidelines-Speaking* (Breiner-Sanders et coll., 2000) a revu son modèle de 1986 pour en arriver à dix niveaux de compétence langagière : supérieur, avancé (faible, moyen, avancé), intermédiaire (faible, moyen, avancé) et débutant (faible, moyen, avancé). Ces niveaux ont été pensés dans le but de mesurer la compétence fonctionnelle des apprenants, c'est-à-dire leur habileté à accomplir des tâches linguistiques (Breiner-Sanders et coll., 2000, p.13). Leur évaluation se base sur les contextes d'emploi de la LC par l'apprenant, les sujets sur lesquels il peut s'exprimer, sa capacité à employer le temps et l'aspect, ses stratégies de communication, l'influence de sa langue maternelle, son aisance et sa précision. Ce guide est d'ailleurs utilisé par Jiang et coll. (2009) pour attribuer un niveau de compétence langagière à l'oral à leurs participants. Toutefois, les critères de chaque niveau sont plutôt complexes et trop vastes puisqu'ils sont expliqués de façon détaillée sur plusieurs pages. De plus, nous nous intéressons au critère de complexité dans notre évaluation, lequel est absent de ce guide. Des critères comme les sujets sur lesquels peut s'exprimer l'apprenant ou ses stratégies de communication n'étaient pas pertinents dans le cadre de notre étude. Puisqu'il était important pour nous d'inclure le plus de critères possibles par rapport à notre définition des composantes de la compétence langagière à l'oral et que l'instrument pour la codification devait être rapide et facile d'utilisation, nous avons plutôt privilégié l'utilisation d'un logigramme.

Le logigramme utilisé pour la codification a été adapté de celui de White et Turner (2005). Il est composé de cinq critères reformulés à partir des trois composantes de la compétence langagière à l'oral. En répondant par « oui » ou « non » aux cinq questions formulées dans notre logigramme, nous avons obtenu une note de 1 à 6 pour la tâche de narration et une deuxième note à partir du même logigramme pour l'entrevue. Dans le cas de la narration comme de l'entrevue, nous avons rejeté la première minute. À nouveau, les deux juges natifs



de la langue française ont eu recours à une séance d'entraînement. Ici aussi, les données fournies par nos sept participants lors de la mise à l'essai ont servi à la formation des deux juges, soit l'étudiante-chercheure et le deuxième juge. Mentionnons que la séance s'est étalée sur une durée de deux heures au cours desquelles les deux juges se sont entraînés avec les critères d'évaluation du logigramme.

#### 4.6 Validation de la codification

Pour nous assurer que notre codification était valide, nous avons procédé à des calculs de fiabilité interjuge, lesquels sont présentés dans le tableau 4.5. Les calculs de fiabilité interjuge ont été réalisés sur les notes de 10 des 31 participants choisis de façon aléatoire, soit plus de 30% de tout notre corpus (voir Mackey et Gass, 2005). Dans cette optique, nous avons effectué l'accord interjuge à l'aide de l'Alpha de Cronbach, tel qu'illustré dans le tableau 4.5.

Tableau 4.5 Résultats des calculs de fiabilité interjuge

Tâches	Type d'évaluation	Nombre de points maximal	$\alpha$ de Cronbach
Prononciation	Holistique	6	0.80
Prononciation	Nombre de traits du français québécois réalisés 1= 0 à 25% 2= 25% à 50% 3= 50% à 75% 4= 75% à 100%	4	0.69
Prononciation	Nombre de traits du français québécois réalisés	25	0.87
Narration	Logigramme	6	0.82
Entrevue	Logigramme	6	0.89



Les résultats obtenus à la suite du calcul de l'analyse de fiabilité sont tous supérieurs à 0.60. Selon Larson-Hall (2010, p.172), nous pouvons donc affirmer que notre résultat à l'accord interjuge est suffisamment élevé pour chacune des tâches et que, avec un tel seuil considéré comme étant acceptable, les coefficients obtenus lors de nos analyses statistiques permettent d'assurer la validité de la codification. En effet, les notes attribuées à chacune des tâches réalisées par les participants montrent une forte concordance.

L'évaluation réalisée en parallèle par deux juges natifs du français québécois montre l'objectivité de la démarche, mais surtout la fiabilité des notes attribuées. En effet, nous avons privilégié une codification indépendante faite par deux juges à partir des enregistrements. Mentionnons toutefois que dans les cas où il y avait divergence entre les deux juges, la note accordée par la chercheuse responsable de cette étude était privilégiée puisque pour des raisons hors de notre contrôle, le juge numéro 2 n'a pu effectuer les évaluations que deux semaines après l'entraînement. Nous croyons donc que l'effet du temps pourrait avoir eu un impact sur les critères d'attribution des notes, tels que discutés lors de la période de formation mise sur pied par l'étudiante-chercheuse. Les résultats qui seront considérés pour les analyses au Chapitre V sont donc ceux attribués par le premier juge.

#### 4.7 Corrélations entre les mesures de production langagière

En plus de la mise à l'essai de nos instruments de mesure qui nous a permis d'augmenter la validité de notre démarche, nous avons calculé les coefficients de corrélation à partir des résultats obtenus par nos participants aux tâches de production langagière. Cette analyse corrélationnelle effectuée à l'aide du test de Pearson nous permet de vérifier l'existence d'une certaine cohérence au sein de nos mesures de ce construit. Les résultats sont présentés dans le tableau 4.6.

Tableau 4.6 Coefficients de corrélation entre les mesures de production langagière

Mesures	Prononciation	Nombre de traits du français québécois	Entrevue	Narration
Prononciation	1			
Nombre de traits du français québécois	.650**	1		
Entrevue	.651**	.442*	1	
Narration	.564**	.461**	.833**	1

*Note.* \*: différence significative entre les moyennes avec probabilité à 95% ( $p < 0.05$ ). Le 95% correspond ici à l'intervalle de confiance. \*\*: différence significative entre les moyennes avec probabilité à 99% ( $p < 0.001$ ).

Nos résultats démontrent que toutes les variables ayant servi à la mesure de la production langagière sont corrélées entre elles. Cela confirme donc que nos instruments visant la prononciation et la compétence langagière mesurent le même construit, à savoir la production orale.

#### 4.8 Traitement et analyse des données

Afin de répondre à la question de recherche, nous avons mené des analyses statistiques sur les données recueillies. Nous avons commencé par la vérification de la normalité des données obtenues. Nous avons eu recours à des analyses statistiques inférentielles qui incluent les analyses corrélationnelles et l'analyse de facteurs. Les analyses corrélationnelles ont pour but d'établir quelles sont les variables de notre étude qui entretiennent un lien entre elles, tandis que l'analyse factorielle permet de mettre en relation les facteurs à l'étude dans notre questionnaire d'acculturation. Nous souhaitons ainsi voir si le niveau d'acculturation par rapport à la culture québécoise et le niveau d'acculturation par rapport à la culture d'origine de l'apprenant sont bien représentés dans notre questionnaire. Plus de précisions quant au choix des analyses seront présentées au chapitre suivant.

## CHAPITRE V

### ANALYSE DES RÉSULTATS

La dernière étape permettant de vérifier si la variable de l'acculturation de Schumann est en lien avec la compétence langagière et la prononciation en langue seconde de nos apprenants hispanophones vivant à Montréal consiste en l'analyse des données recueillies. À cet effet, nous présenterons d'abord les résultats issus d'analyses statistiques descriptives (5.1). Nous exposerons par la suite les résultats des analyses statistiques inférentielles effectuées (5.2). Ce sont ces dernières qui combinent les analyses corrélationnelles (5.2.1) et factorielles (5.2.2) qui nous permettront de répondre à notre question de recherche. Nous terminerons cette section qui couvre l'analyse des résultats par une synthèse des résultats (5.3).

#### 5.1 Analyses statistiques descriptives

Nous avons, dans un premier temps, examiné les résultats des analyses statistiques descriptives. Ensuite, dans le but de vérifier que nos données étaient normalement distribuées, nous avons privilégié l'utilisation du ratio de symétrie ainsi que l'observation des histogrammes, car comme le rappelle Larson-Hall (2010, p.150), la première étape avant d'entreprendre des analyses corrélationnelles, consiste en l'observation visuelle de la distribution des données sous forme de graphiques. Cependant, nous ne présenterons ici que les ratios de symétrie pour les résultats de nos tâches de prononciation et de compétence langagière, tel qu'illustré dans le tableau 5.1, comme ceux-ci correspondent à ce qui a été observé dans les histogrammes.

Tableau 5.1 Résultats aux tâches de prononciation et de compétence langagière

Mesure	Moyenne	Écart type	Indice de symétrie (ET)	Indice d'aplatissement (ET)	Ratio de symétrie
Prononciation	3.16	1.036	0.041 (0.421)	-0.669 (0.821)	0.097
% Traits du français québécois	1.32	0.541	1.457 (0.421)	1.359 (0.821)	3.460
Nombre de traits du français québécois	4.55	3.923	0.727 (0.421)	-0.745 (0.421)	1.726
Narration	3.03	1.760	0.261 (0.421)	-1.327	0.619
Entrevue	3.84	1.573	-0.320 (0.421)	-0.896 (0.421)	-0.760

*Note.*  $n = 31$ . Prononciation, max = 6; % Traits du français québécois, max. = 4; Nombre de traits du français québécois, max. = 25; Narration, max. = 6; Entrevue, max. = 6.

Les données présentées au tableau 5.1 révèlent que la distribution des résultats en pourcentage du nombre de traits prononcés en français québécois est anormale. En effet, comme l'indique Larson-Hall (2010, p.78) un ratio de symétrie supérieur à 2 ne permet pas de valider la normalité de la distribution des résultats. Ainsi, dans nos analyses subséquentes, nous prendrons plutôt en considération la note attribuée selon le nombre de traits du français québécois prononcés sur un total possible de 25. Cette note s'avère être celle ayant mené aux pourcentages permettant d'établir une note de type échelle sur 4 et elle apparaît comme étant beaucoup plus discriminatoire.

La validation de la normalité des distributions avec nos analyses statistiques nous a permis de choisir, par la suite, le test statistique paramétrique le plus adéquat pour répondre à notre question de recherche. C'est pourquoi nous effectuerons, dans la section qui suit, des analyses de corrélation à l'aide du coefficient de corrélation de Pearson.

## 5.2 Analyses statistiques inférentielles

Toujours dans l'optique de voir si des liens peuvent être observés entre les résultats au questionnaire d'acculturation et aux tests de prononciation et de compétence langagière de nos participants à l'étude, nous avons d'abord effectué des analyses de corrélation (5.2.1). Les résultats de ces analyses seront présentés dans cette section.

### 5.2.1 Analyses corrélationnelles

Nous avons privilégié l'utilisation d'analyses de corrélations bivariées, car elles permettent de voir jusqu'à quel point deux variables continues peuvent être reliées entre elles. Autrement dit, ce type d'analyse aide à rendre compte de la force de la relation entre deux variables (Larson-Hall, 2010, p.149). Le tableau 5.2 met en illustration les résultats des analyses corrélationnelles entre toutes les variables. Nous tenons à préciser que les valeurs présentées correspondent à la valeur du  $r$  de Pearson.

Tableau 5.2 Coefficients de corrélation entre toutes les variables

Variables	Acculturation Groupe minoritaire	Acculturation Groupe majoritaire	Acculturation TOTAL
Prononciation holistique	-0.028 (0.879)	0.373* (0.039)	0.235 (0.202)
Nombre de traits du français québécois	-0.279 (0.128)	0.328 (0.072)	0.031 (0.870)
Narration	-0.126 (0.498)	0.268 (0.144)	0.096 (0.609)
Entrevue	-0.121 (0.516)	0.206 (0.266)	0.057 (0.762)

Note.  $n=31$ . \*  $p<0.05$ .



Les résultats présentés au tableau 5.2 indiquent qu'il n'y a en fait qu'une seule corrélation entre toutes les variables et qu'elle concerne la prononciation mesurée de façon holistique et la note des participants au test d'acculturation, mais par rapport à leur distance face au groupe majoritaire, soit les locuteurs du français québécois. Il est intéressant de remarquer qu'il s'agit là de la seule corrélation entre toutes nos variables. Bien que la mesure du nombre de traits prononcés en français québécois soit près d'un résultat significatif ( $r = 0.328$ ,  $p < 0.05$ ) avec le niveau d'acculturation par rapport au groupe majoritaire, c'est plutôt la prononciation mesurée de façon holistique qui se révèle être le facteur le plus important par rapport à l'identification à la culture du groupe majoritaire<sup>8</sup>.

Nous avons voulu nous assurer que notre questionnaire d'acculturation rendait réellement possible la mesure de l'identification à celle de la culture majoritaire. Il s'agissait donc de vérifier que les items du questionnaire permettaient de construire respectivement une mesure d'identification à la culture majoritaire et une mesure d'identification à la culture minoritaire. Pour ce faire, nous avons effectué une analyse factorielle (voir Stafford & Bodson, 2006). Les résultats de cette analyse sont présentés dans la partie suivante.

### 5.2.2 Analyse de facteurs

L'analyse de facteurs est une méthode statistique permettant d'analyser et d'interpréter les interrelations lorsque l'on se retrouve face à un grand nombre de variables. Elle a aussi l'avantage d'étudier plus facilement les données puisqu'elles sont réduites à un nombre plus restreint (Stafford et Bodson, 2006, p.57). On dit de cette méthode que c'est une approche « confirmatoire » (Stafford et Bodson, 2006, p.57). Nous croyons donc que la force de ce type d'analyses nous permettra de confirmer les résultats obtenus lors de l'analyse corrélationnelle en ce qui a trait au lien entre les données de la prononciation et de la composante du groupe majoritaire du questionnaire d'acculturation.

---

<sup>8</sup> Le résultat de l'analyse corrélationnelle ne nous permet pas d'effectuer une analyse de régression qui aurait pu révéler la contribution particulière des variables à l'étude, à savoir la prononciation et la compétence langagière, à l'acculturation.



Ainsi, nous avons effectué une analyse de facteurs sur tous les items du questionnaire. En effet, c'est à partir des items de notre questionnaire d'acculturation que nous avons vérifié s'il y avait une structure sous-jacente se dégageant des coefficients de corrélation présents dans la matrice de corrélations. Nous savions que si les items allaient se regrouper d'une façon ou d'une autre, alors nous aurions une preuve additionnelle de l'existence de construits distincts représentés dans nos items. Nous espérons évidemment que ces construits seraient représentatifs de ceux déterminés au départ, soit l'identification à la culture majoritaire et l'identification à la culture native.

Nous avons donc premièrement eu recours à une analyse en parallèle afin de déterminer si au moins deux facteurs se dégageaient de nos données. En effet, ce type d'analyse nous fournit des valeurs propres (*eigenvalues*) qui sont en fait des scores donnant une indication d'un changement de magnitude entre les coefficients de corrélation observés dans la matrice corrélationnelle. Chaque changement de magnitude indique la présence d'un regroupement d'items correspondant à un facteur distinct. Cette procédure détermine alors le nombre de facteurs à extraire de cette matrice corrélationnelle produite à partir des données obtenues de tous les items du questionnaire.

Tableau 5.3 Variance totale expliquée

Facteurs	Valeurs propres initiales			Extraction Sommes des carrés des facteurs retenus			Somme des carrés des facteurs retenus pour la rotation
	Total	% de la variance	% cumulés	Total	% de la variance	% cumulés	
1	4,052	20,261	20,261	3,213	16,066	16,066	3,409
2	3,375	16,875	37,135	2,940	14,700	30,766	2,740
3	2,121	10,606	47,741				
4	1,790	8,952	56,694				
5	1,506	7,528	64,222				
6	1,383	6,917	71,139				
7	1,012	5,058	76,196				
8	0,966	4,830	81,027				
9	0,807	4,034	85,061				
10	0,614	3,069	88,130				
11	0,498	2,489	90,619				
12	0,480	2,398	93,017				
13	0,335	1,674	94,691				
14	0,326	1,629	96,320				
15	0,223	1,113	97,433				
16	0,214	1,069	98,503				
17	0,124	0,622	99,124				
18	0,078	0,390	99,514				
19	0,067	0,333	99,847				
20	0,031	0,153	100,000				

Note. Méthode d'extraction : maximum de vraisemblance.

Le résultat de l'analyse en parallèle effectuée sur nos données a permis de déterminer qu'effectivement deux facteurs affichent une valeur propre initiale inférieure au seuil de significativité et au total, expliquent 30,76% de la variance. En effet, le poids de l'explication de la variance se trouve sur la binarité des facteurs. Cette analyse de facteurs permet dès lors de confirmer l'existence de deux composantes distinctes à l'intérieur de notre questionnaire puisque deux valeurs propres (*eigenvalues*) se retrouvent au-dessus du seuil théorique établi à

95%. On peut donc logiquement penser que ces facteurs correspondent à la culture minoritaire et à la culture majoritaire, les deux construits faisant l'objet de l'évaluation dans notre adaptation du questionnaire d'acculturation.

Ensuite, afin de vérifier la réalisabilité de notre analyse de facteurs, nous avons effectué l'analyse de Bartlett et la mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin. Les résultats sont présentés dans le tableau 5.4

Tableau 5.4 Indice KMO et test de Bartlett

Mesure de précision de l'échantillonnage de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,415
Test de sphéricité de Bartlett	Khi-deux approximé	305,237
	ddl	190
	Signification de Bartlett	0,000

Le résultat de la mesure de précision Kaiser-Mayer-Olkin est modeste (0,415). Ce résultat peut certainement être expliqué par la taille de l'échantillonnage. Cependant, le test de Bartlett a permis d'obtenir un coefficient de signification inférieur à 0,05 (0,000). Nous pouvons donc rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle tous les items de la matrice sont indépendants entre eux. Ainsi, nous jugeons l'analyse factorielle de nos items comme étant réalisable.

Les résultats de la matrice de structure après rotation *Varimax* montrent qu'il existe deux facteurs, donc deux sous-dimensions à l'acculturation. Le tableau 5.5 présente les résultats obtenus dans la matrice de structure.

Tableau 5.5 Matrice de structure

Items	Facteurs	
	1 : Culture majoritaire	2 : Culture minoritaire
Mesurent culture majoritaire		
Item #2	0.683	-0.075
Item #4	0.425	-0.014
Item #6	0.644	-0.017
Item #8	0.642	-0.008
Item #10	0.405	-0.131
Item #12	0.237	0.236
Item #14	0.351	0.289
Item #16	0.569	0.104
Item #18	0.608	-0.286
Item #20	0.354	0.228
Mesurent culture minoritaire		
Item #1	0.488	0.315
Item #3	-0.005	0.285
Item #5	-0.167	0.573
Item #7	0.131	0.683
Item #9	0.025	0.342
Item #11	0.396	0.502
Item #13	0.411	0.353
Item #15	-0.140	0.784
Item #17	-0.345	0.550
Item #19	0.152	0.216

Le tableau 5.5 illustre de façon claire les deux facteurs qui se sont retrouvés au-dessus du seuil théorique de significativité lors de l'analyse en parallèle : le facteur 1 qui correspond à la culture majoritaire, considérant que les items pairs qui cherchent à mesurer la distance par rapport au groupe majoritaire ont un score plus élevé lorsque corrélés à ce facteur; le facteur 2, soit la culture minoritaire, est davantage corrélé aux items impairs qui veulent mesurer le niveau d'acculturation par rapport à la culture d'origine des participants.

Nous voyons cependant que les items 1, 12 et 13 se distinguent des autres items du questionnaire puisqu'ils ne mènent pas à la construction des facteurs pour lesquels ils avaient

été formulés au départ. À cet égard, l'item numéro 1 semble construire davantage (*load*) le premier facteur, ce qui laisse croire que l'énoncé *Me interesa tener amigos de mi cultura nativa* (traduction de : « Je suis ouvert(e) à l'idée d'avoir des amis appartenant à ma culture d'origine. ») permet de mesurer davantage la distance par rapport au groupe majoritaire. Même son de cloche du côté de l'item 13 : *Me siento cómodo(a) trabajando con gente de mi misma cultura nativa* (traduction de : « Je suis à l'aise de travailler avec des personnes de la même culture d'origine que la mienne. ») qui serait plutôt une mesure de la composante groupe majoritaire, selon la matrice de structure obtenue à partir des analyses factorielles. L'item 12 cependant semble ne pas construire aucun des deux facteurs puisqu'il obtient un coefficient presque égal des deux côtés : 0.237 et 0.236. En effet, l'intérêt d'avoir des amis québécois (*Me interesa tener amigos quebequenses*) ne semblerait pas déterminer qu'un apprenant soit plus ou moins acculturé au groupe parlant la LC ou au groupe appartenant à sa culture d'origine.

L'analyse de facteurs que nous venons de présenter révèle distinctement l'existence de deux facteurs qui, par déduction, seraient ceux permettant de déterminer le niveau d'acculturation des participants par rapport au groupe majoritaire et au groupe minoritaire. Nous avons conséquemment voulu vérifier la force de cohésion entre ces deux facteurs, à savoir s'ils entretenaient une forme d'interdépendance entre eux. Ainsi, nous avons eu recours à une analyse factorielle en composantes principales. Celle-ci a pour buts d'étudier les interrelations entre des variables, de regrouper des variables dans des groupes limités que nous appellerons « composantes », en plus d'établir entre ces groupes de variables une hiérarchie qui se base sur la valeur explicative de chacun des groupes et une hiérarchie des variables dans chacune des composantes (Stafford et Bodson, 2006, p.58). À cette fin, nous avons extrait la matrice de corrélation des deux composantes obtenues plus tôt en allant chercher le maximum de vraisemblance. Le tableau 5.6 présente les résultats obtenus dans la matrice de corrélation factorielle.

Tableau 5.6 Matrice de corrélation factorielle

Facteurs	1 : Culture majoritaire	2 : Culture minoritaire
1 : Culture majoritaire	1	0.082
2 : Culture minoritaire	.082	1

Les résultats présentés dans le tableau 5.6 affichent un coefficient de corrélation entre les deux facteurs bien inférieur à 1. Comme l'indiquent Stafford et Bodson (2006, p.61), plus le résultat est élevé, plus on retrouve de force entre les variables mises en relation. Il y a donc une relation « totale » lorsque le chiffre est égal à 1 et, à l'opposé, une relation nulle lorsque nous nous retrouvons face au chiffre zéro. On aperçoit donc dans cette matrice le chiffre 0.082 qui établit sans l'ombre d'un doute que la corrélation entre les facteurs du groupe majoritaire et du groupe minoritaire est presque nulle et que ces deux facteurs ne sont pas corrélés entre eux. Ce résultat est donc la preuve que les deux mesures du niveau d'acculturation par rapport au groupe majoritaire et au groupe minoritaire sont complètement indépendantes l'une de l'autre. Ces données viennent ainsi confirmer l'importance d'une mesure de l'acculturation qui soit bidimensionnelle.

En somme, le recours à l'analyse factorielle permet une meilleure interprétation en réduisant le nombre de variables à deux facteurs à extraire de nos 20 items : celui de la culture majoritaire et celui de la culture minoritaire. Ces résultats confirment les résultats obtenus lors des analyses corrélationnelles précédentes comme quoi il y aurait véritablement une corrélation entre la prononciation mesurée de façon holistique et la composante du groupe majoritaire puisque nous retrouvons effectivement un facteur dominant qui se rapporte à une mesure de la culture majoritaire.

### 5.3 Synthèse des résultats

Puisque nous souhaitons vérifier s'il existe un lien statistiquement significatif entre les réponses fournies au questionnaire d'acculturation et les résultats obtenus aux tâches langagières évaluant la prononciation et la compétence langagière à l'oral, nous avons pris



soin, dans ce chapitre, de présenter les analyses nécessaires afin de répondre à notre question de recherche. Avec ces analyses, nous avons pu observer un lien statistiquement significatif entre la reproduction de l'intonation et des sons du français par les apprenants et leur niveau d'acculturation par rapport au groupe majoritaire. Il nous a également été possible de confirmer la présence de deux facteurs distincts dans le cadre de l'analyse factorielle. Les deux facteurs apparus dans la matrice de structure correspondraient donc aux deux mesures de notre questionnaire d'acculturation, soit l'intégration au groupe majoritaire et l'intégration au groupe minoritaire. L'analyse factorielle en composantes principales nous a par la suite permis d'affirmer qu'il n'y avait aucune corrélation entre ces deux facteurs et par surcroît, qu'il était primordial de mesurer l'acculturation de façon bidimensionnelle puisque la prononciation est corrélée avec l'acculturation, mais plus précisément avec un seul des deux facteurs impliqués dans la mesure du niveau d'acculturation. Dans le chapitre suivant, nous discuterons des résultats obtenus et apporterons une réponse finale à notre question de recherche.

## CHAPITRE VI

### DISCUSSION DES RÉSULTATS

Nous avons présenté dans le chapitre précédent les analyses auxquelles nous avons eu recours pour répondre à notre question de recherche (6.1). Nous discuterons maintenant des résultats obtenus au regard du modèle de l'acculturation de Schumann (6.2) et des résultats des recherches antérieures (6.3) avant d'aborder les pistes de recherche futures (6.4).

#### 6.1 Réponse à la question de recherche

Rappelons d'abord que dans le cadre de cette reprise d'étude, nous nous sommes intéressée à l'effet de la variable de l'acculturation sur deux paramètres mesurables de l'acquisition en langue seconde, soit la compétence langagière à l'oral et la prononciation. Contrairement à Jiang et coll. (2009) qui ont concentré leur étude sur une population sinophone, nous avons plutôt sondé des apprenants hispanophones, provenant plus particulièrement de la Colombie et du Venezuela. Notre objectif était donc de voir si l'acculturation était en lien avec le niveau de compétence langagière à l'oral et la prononciation en français de ces derniers. L'étude que nous avons menée, la collecte de données que nous effectuée ainsi que les analyses réalisées nous ont permis d'atteindre cet objectif. De cette façon, nous sommes maintenant en mesure de répondre de façon plus spécifique à notre question de recherche.

À la question que nous avons formulée au départ : « Le niveau d'acculturation d'apprenants latino-américains vivant à Montréal est-il en lien avec leur niveau de compétence langagière à l'oral en français langue seconde et avec leur prononciation en français langue seconde? », nous pouvons répondre qu'il y a effectivement un lien entre un facteur de l'acculturation et un aspect de la prononciation. En effet, notre mesure de l'acculturation en était une bidimensionnelle puisqu'elle mesurait la distance de l'apprenant par rapport à sa culture native, mais aussi par rapport à la culture québécoise identifiée comme étant la culture majoritaire. Rappelons également que nous avons une double mesure de la prononciation puisque la lecture des cinq phrases par nos participants nous a permis d'établir deux scores : le premier sur six mesurait la capacité de l'apprenant à reproduire l'intonation et les sons de la LC, alors que la deuxième note attribuée représentait le nombre de traits du français québécois perceptible sur un maximum de 25. Nous avons donc observé un lien entre la reproduction de l'intonation et des sons de la LC et le niveau d'acculturation par rapport à la culture majoritaire, ce qui nous permet d'affirmer que le niveau d'acculturation d'apprenants latino-américains vivant à Montréal est en lien avec leur prononciation en français langue seconde. La prononciation des traits caractéristiques du français québécois semble toutefois n'entretenir aucun lien avec la distance plus ou moins grande d'un apprenant que ce soit vis-à-vis les membres de sa culture d'origine ou ceux de la culture québécoise.

En ce qui a trait à la compétence langagière à l'oral, tant au niveau de la narration que de l'entrevue, les tests statistiques n'ont pas permis de déceler de corrélation avec le niveau d'acculturation des apprenants de notre étude; ce qui laisse croire qu'un apprenant plus ou moins acculturé ne démontrera pas nécessairement une meilleure compétence langagière à l'oral.

Dans un premier temps, nous discuterons de nos résultats au regard du modèle de Schumann (1986) dont nous nous sommes servie pour expliquer l'acquisition d'une langue seconde. Ensuite, nous reprendrons nos résultats en les mettant en relation avec les résultats obtenus dans les études antérieures.

## 6.2 Discussion au regard du modèle de l'acculturation de Schumann

La réponse fournie à notre question de recherche appuie le modèle de l'acculturation proposé par Schumann (1986) qui prédit qu'un plus haut niveau d'acculturation entraîne une meilleure acquisition de la langue. Rappelons que nous avons effectivement observé un lien statistiquement significatif entre le niveau d'acculturation par rapport au groupe majoritaire et la prononciation au niveau suprasegmental. Il est intéressant de noter que, de la même façon, les études ayant démontré un lien entre l'acculturation et la compétence langagière (p.ex., Jiang et coll., 2009; Masgoret et Gardner, 1999; Young et Gardner, 1990) et celles ayant établi une corrélation entre l'acculturation et la prononciation (p.ex., Hansen, 1995; Lybeck, 2002) soutiennent elles aussi le modèle de l'acculturation de Schumann. En effet, puisque ce dernier ne fournit pas de précisions concernant ce qu'il entend exactement par une acquisition réussie de la LC (*successful acquisition of the TL [target language]*) (1986, p.380), il serait possible d'affirmer qu'un quelconque lien entre une variable mesurant un aspect de la langue seconde d'un apprenant et son niveau d'acculturation viendrait soutenir le modèle de l'acculturation. Ainsi, un apprenant plus acculturé qui montre une meilleure compétence langagière dans sa langue seconde pourrait laisser croire que son acquisition montre davantage de gains. Parallèlement, un apprenant plus acculturé dont la prononciation en langue seconde est meilleure, ou présente un accent moins fort dans la LC, serait tout autant susceptible de dire que son acquisition est réussie puisqu'il arrive à se faire comprendre dans la langue qu'il apprend et qu'il montre la réussite d'un aspect dans l'acquisition d'une langue seconde, soit celui de la prononciation. En ce qui concerne nos résultats, nous ne sommes toutefois pas en mesure de confirmer la linéarité de ce lien, contrairement à ce que stipule le modèle comme quoi l'acculturation est responsable du succès de l'apprenant.

## 6.3 Discussion au regard des études antérieures

À cette étape-ci, nous discuterons de nos résultats en tenant compte des conclusions relevées dans les études présentées antérieurement. Il est important de noter que parmi celles-ci, seuls Jiang et coll. (2009), étude faisant l'objet de reprise, ont inclus dans leur étude les mesures de

compétence langagière à l'oral ainsi que de prononciation. Les autres études que nous aborderons ici ne se sont intéressées qu'aux liens entre l'acculturation et une de ces deux variables.

### 6.3.1 L'acculturation en lien avec la prononciation

À la lumière des résultats recueillis lors de nos analyses, nos regards vont dans le sens de Hansen (1995) qui a aussi trouvé un lien significatif entre la prononciation en langue seconde et le niveau d'acculturation des apprenants à l'étude. En effet, rappelons que dans le cadre de son étude, Hansen a sondé 20 germanophones installés aux États-Unis depuis plus de 20 ans. Elle a voulu vérifier s'il y avait une corrélation entre leur accent en anglais langue seconde et leur résultat au questionnaire d'acculturation basé sur le modèle élaboré par Schumann (1978a, 1986). Ses résultats viennent confirmer les prédictions de Schumann puisqu'elle a trouvé un lien statistiquement significatif entre l'accent et la combinaison de l'âge d'arrivée et du niveau d'acculturation des apprenants. Ainsi, plus un immigrant est acculturé (et plus il a immigré à un jeune âge), moins fort est son accent en langue seconde. Hansen (1995) a donc obtenu un lien entre la prononciation, mesurée au moyen d'une tâche de lecture d'un paragraphe et d'une tâche de narration, et la juxtaposition des variables de l'âge d'arrivée et de l'acculturation. Rappelons toutefois que 15 des 20 participants de cette étude étaient arrivés aux États-Unis entre l'âge de 6 et 21 ans comparativement aux participants de notre étude qui sont tous arrivés au Québec après l'âge de 20 ans et qui étaient installés depuis en moyenne 4,2 ans. Hansen mentionne également que le nombre restreint ( $n=20$ ) de participants à son étude apporte une certaine limite à ses résultats et insiste sur le fait que les variables affectives, telles que présentées dans le modèle de Schumann (1978a, 1986), peuvent venir contrecarrer les contraintes biologiques comme celle de l'âge.

Par ailleurs, notre regard va aussi dans le sens de Lybeck (2002) qui s'est intéressée à la relation entre le niveau d'acculturation, établi selon le réseau social des apprenants, et l'acquisition de la prononciation en langue seconde à partir de deux entrevues en norvégien. Les participants de cette étude étaient des femmes d'origine américaine qui vivaient en



Norvège depuis entre 11 et 30 mois. Malgré le faible nombre de participantes ( $n=9$ ), cette étude de type qualitatif présente des résultats similaires aux nôtres puisque celles s'étant davantage intégrées à des réseaux sociaux où elles pouvaient côtoyer des Norvégiens avaient adopté une prononciation s'approchant davantage de celle d'un locuteur natif. Mentionnons que l'auteure s'est penchée sur deux mesures de la prononciation : dans la première, une note était accordée à chaque participante selon le nombre de mots dont la prononciation respectait les sons de la langue norvégienne et une seconde, selon le nombre de *r* norvégiens prononcés correctement sur le total d'occurrences de ce type de *r* présents dans le discours. En gardant en tête qu'il s'agit d'une étude qualitative, nous tenons à souligner que des conclusions similaires ont pu être tirées de cette étude examinant les liens entre les variables d'acculturation et de prononciation.

Une troisième étude vérifiant les liens entre l'acculturation et la prononciation mérite ici d'être présentée. En effet, Waniek-Klimczak (2009) s'est intéressé à l'impact de certains facteurs sociaux et psychologiques, comme le niveau d'acculturation, dans la production de paramètres phonétiques chez 38 locuteurs polonais qui résidaient dans le Wisconsin et qui parlaient l'anglais comme langue seconde. Les paramètres à l'étude étaient le délai d'établissement du voisement (*voice onset time*), le temps de la tenue de la consonne et la durée de la voyelle. Ces paramètres ont été choisis puisqu'ils contrastent en anglais, et non en polonais. La réalisation de ces aspects qui touchent la prononciation a été évaluée au moyen d'une tâche de lecture de mots, de la lecture d'un texte en anglais, pour terminer par un questionnaire où on demandait aux participants de répondre oralement à des questions présentées à l'écrit qui incitaient au discours spontané. Les résultats n'ont montré aucun résultat statistiquement significatif entre la stratégie d'acculturation adoptée par les participants et le taux de réalisation des paramètres phonétiques à l'étude. Bien entendu, notre évaluation de la prononciation diffère de celle utilisée par l'auteure. Toutefois, il est à préciser que la mesure de la stratégie d'acculturation diverge considérablement de notre façon de faire. Effectivement, l'auteure s'est inspirée des réponses des participants au questionnaire de données sociodémographiques pour leur attribuer une stratégie acculturative parmi seulement trois possibilités: assimilation, intégration et séparation. Cette façon de procéder



est non seulement unique en son genre, mais est aussi erronée puisque les études dans le domaine de la psychologie sociale menées principalement par Berry dans les années 80, démontrent l'importance d'une mesure de l'acculturation qui soit bidimensionnelle afin qu'il y ait conséquemment quatre possibilités quant à la stratégie d'intégration d'un immigrant. Une telle opérationnalisation viendrait donc expliquer en partie les résultats divergents obtenus entre notre étude et celle de Waniek-Klimczak (2009).

Nous avons expliqué plus tôt que la seule variable corrélée avec le niveau d'acculturation par rapport au groupe majoritaire était la prononciation évaluée de façon holistique, bien que la production des sons du français québécois soit près d'une corrélation. Comme l'indiquent entre autres Labov (1972), Momenian (2011) et Scovel (1988), le marqueur linguistique le plus fort de l'identité culturelle reste la prononciation. Au même titre, on pourrait croire qu'avec les résultats statistiques obtenus, les apprenants de notre étude ont exprimé leur sentiment d'appartenance ou non à la culture québécoise à travers leur taux de réalisation de certains traits typiques de cette variante. À en croire les résultats obtenus par Gatbonton, Trofimovich et Magid (2005) et Gatbonton, Trofimovich et Segalowitz (2011) si un membre d'une communauté minoritaire maintient un sentiment d'appartenance fort vis-à-vis sa culture d'origine, il pourrait, dans le but de prouver son allégeance, de se distinguer du groupe des locuteurs natifs ou dans la peur de sembler déloyal aux yeux du groupe auquel il s'identifie, prendre soin de volontairement conserver son accent dans sa langue seconde. Il serait donc difficile de s'attendre à une prononciation semblable à celle d'un locuteur natif en langue seconde de la part de ce type de locuteur. En effet, plusieurs auteurs (p.ex., Gatbonton et Trofimovich, 2008; Gatbonton et coll., 2005; Gatbonton et coll., 2011, Jones, 2001; Momenian, 2011) s'entendent pour dire que l'accent est un marqueur important pour un apprenant d'une langue seconde dans l'expression de son identité.

De plus, nous ne pouvons nier l'impact des croyances sociales d'un apprenant vis-à-vis le groupe majoritaire. En effet, un immigrant serait en mesure non seulement de contrôler sa prononciation, mais aussi sa compétence dans la langue seconde. Prenons l'exemple d'un immigrant qui considère avoir vécu une mauvaise expérience depuis son arrivée ou qui a été

confronté à des situations psychologiquement éprouvantes qui ont impliqué des membres du groupe majoritaire. Il pourrait décider, à ce moment-là, de réduire volontairement ses interactions sociales, ce qui entraînerait un usage réduit de sa langue seconde (Gatbonton et coll., 2011). Cette diminution ou même, par extension, cette façon d'éviter l'utilisation de la langue seconde, apporterait une baisse significative de son exposition à la langue seconde et par conséquent, une détérioration de la compétence générale dans cette deuxième langue. Et comme le prédit le modèle de Schumann (1978a, 1986), des interactions sociales limitées, voire absentes, empêcheraient le processus d'acculturation d'avoir lieu et donc la bonne acquisition de la langue seconde.

En somme, puisque la production des traits du français québécois va de pair avec l'identification d'un membre du groupe minoritaire à la culture du groupe majoritaire, nous pourrions conclure que la première étape dans l'apprentissage d'une langue est la production de l'intonation et la prononciation des sons de la LC. Cet apprentissage révèle en fait le désir de l'apprenant de communiquer dans sa langue seconde et son besoin de s'exprimer dans la vie de tous les jours. Cependant, pour s'identifier à un groupe en particulier, l'apprenant pourra intégrer les traits phonétiques typiques de la variante auquel il est exposé. Ces conclusions viennent donc souligner l'importance de mesurer la prononciation de deux façons puisque chacune d'entre elles semble considérer un besoin différent : sur un premier plan, une analyse à un niveau suprasegmental de la production phonétique pour la communication efficace en langue seconde puis, la production des traits phonétiques de la variante dialectale à laquelle les apprenants sont exposés pour l'identification au groupe parlant la LC.

Par ailleurs, dans une mesure de la prononciation où un sentiment d'appartenance et d'identification entre en jeu, il est primordial d'isoler l'identification au groupe majoritaire de celle du groupe minoritaire. Les résultats obtenus dans la présente étude montrent bien que l'identification à la culture native est indépendante de celle qui concerne la culture majoritaire. À ce sujet, nous tenons à souligner la fiabilité de notre mesure de l'acculturation. Rappelons que notre analyse de facteurs a montré qu'il y avait bel et bien deux construits à

l'étude dans notre questionnaire. Donc, qu'un apprenant ait plus ou moins de contacts avec le groupe minoritaire importe peu en ligne de compte puisque la reproduction de l'intonation et des sons de la LC est influencée par le niveau d'intégration à la culture du groupe majoritaire, peu importe les contacts entretenus avec les membres de la communauté colombienne ou vénézuélienne dans ce cas-ci. Somme toute, nous croyons que nos résultats nous ont permis de démontrer efficacement les implications dans une mesure bidimensionnelle de l'acculturation.

### 6.3.2 L'acculturation en lien avec la compétence langagière

Lors des analyses présentées au chapitre précédent, nous n'avons trouvé aucun lien statistiquement significatif entre le niveau d'acculturation et la compétence langagière à l'oral. Dès lors, nos résultats ne nous permettent pas de confirmer ceux de Jiang et coll. (2009). En effet, ces derniers ont observé une forte corrélation entre le niveau d'acculturation d'apprenants sinophones et leur compétence langagière à l'oral en anglais. Malgré ce fait, ils n'ont pas été en mesure d'établir de lien entre l'intégration de leurs participants à la culture américaine et leur prononciation en anglais. Il est intéressant de noter que notre étude consistait de prime abord en une reprise de cette même étude. Cependant, en appliquant un devis expérimental presque identique, tout en modifiant la population visée et en l'adaptant au contexte montréalais, les résultats divergent. Or, bien que Jiang et coll. (2009) aient aussi eu recours à une tâche de lecture de cinq phrases pour évaluer la prononciation de leurs participants, ils n'ont attribué qu'une seule note pour chacun pour cette mesure, soit celle englobant la reproduction des sons de la LC et de l'intonation. Ceux-ci n'ont pas considéré la production de certains phonèmes propres à une variété dialectale, comme nous l'avons fait de notre côté. De plus, ils ont mesuré la compétence langagière à l'oral à partir de deux tâches : la narration d'une bande dessinée, identique à celle à laquelle nous avons soumis nos participants, et l'entrevue, qui consistait dans ce cas-ci à deux mises en situation que nous avons légèrement adaptées pour notre étude. À ces deux tâches, les participants se sont vu attribuer une seule et unique note puisque les auteurs ont opté pour une évaluation de type holistique ici aussi. En d'autres mots, les évaluateurs ont déterminé un niveau de compétence

langagière pour chaque participant qui allait entre « intermédiaire 1 » à « supérieur » à la suite de l'écoute des enregistrements aux deux tâches. Pour notre étude, rappelons que nous avons préféré accorder une première note indépendante à la tâche de narration et une seconde pour l'entrevue sur un maximum de 6 dans les deux cas. L'addition de ces deux résultats nous donnait donc la note finale de chacun des participants pour la compétence langagière à l'oral. Nos résultats étaient aussi accordés selon un logigramme où nous retrouvions les trois éléments inclus dans notre définition de compétence langagière à l'oral comme elle a été présentée préalablement, soit la précision, la complexité et l'aisance langagière. À défaut de fournir une définition claire de ce que représentait pour eux la compétence langagière, Jiang et coll. (2009) ne pouvaient que décerner un niveau de compétence globale à partir du guide ACTFL, utilisé pour évaluer la compétence générale en langue seconde qui inclut la production orale et écrite ainsi que la compréhension écrite. Si ces changements au niveau de la codification peuvent avoir engendré une différence dans les résultats que nous avons obtenus comparativement à ceux de Jiang et coll. (2009), il est aussi primordial de rappeler que notre questionnaire d'acculturation était différent du leur. En effet, nous avons opté pour un questionnaire qui mesure l'acculturation à des niveaux minimalement intermédiaire et supérieur tels qu'établis par Marin (1992). Le *Stephenson Multigroup Acculturation Scale* (Stephenson, 2000) utilisé par Jiang et coll. (2009) se contente de mesurer l'acculturation à des niveaux intermédiaire et superficiel puisqu'il comporte des items reliés à la consommation de nourriture et à la connaissance de faits historiques, par exemple. Le fait que nous ayons arrêté notre choix sur le *Vancouver Index of Acculturation* (Ryder et coll., 2000) pourrait aussi avoir contribué à l'obtention de résultats divergents.

Par ailleurs, d'autres études sont parvenues aux mêmes résultats que Jiang et coll. (2009). Mentionnons parmi celles-ci l'étude de Masgoret et Gardner (1999) qui se sont intéressés à l'acquisition de l'anglais langue seconde chez une population d'origine espagnole (n=248) installée à Toronto et à Hamilton. Les participants avaient donc tous comme langue maternelle l'espagnol et habitaient au Canada depuis entre 1 et 47 ans, pour une moyenne de 28 ans. Notons que les auteurs n'ont pris aucune mesure de la prononciation et que seuls le niveau d'acculturation et la compétence langagière ont été vérifiés dans cette étude.



Néanmoins, Masgoret et Gardner (1999) en sont venus à la conclusion qu'une stratégie d'assimilation autant linguistique que culturelle était corrélée avec l'autoévaluation de la compétence langagière de l'apprenant en anglais langue seconde. Ces résultats viennent donc confirmer ceux de Jiang et coll. (2009) qui ont observé un lien entre le niveau d'acculturation et la compétence langagière à l'oral. Cependant, il faut noter que dans cette étude, deux mesures étaient utilisées afin d'évaluer la compétence langagière. La première était l'autoévaluation de l'apprenant de sa propre compétence langagière à partir d'items impliquant une activité langagière spécifique. En effet, chaque participant devait s'attribuer une note de 1 à 7 sur une échelle de Likert selon ses capacités à lire un roman en anglais sans l'aide d'un dictionnaire, à rédiger une lettre formelle en anglais, à s'exprimer assez bien dans sa langue seconde pour devenir présentateur au bulletin de nouvelles national ou comprendre le sens d'un film en anglais, par exemple. Leur seconde mesure de la compétence langagière s'inspire de French, Ekstrom et Price (1963) qui tentent, à partir d'items appartenant à une certaine catégorie, de mesurer la connaissance du vocabulaire et la production en anglais langue seconde. À cet effet, seulement une partie des 248 répondants devaient lister, en l'espace de trois minutes, autant d'items possibles qui correspondent à une catégorie donnée comme les couleurs, par exemple. En considération de ces types de mesures, il n'est pas étonnant de constater qu'une autoévaluation de la compétence langagière soit corrélée avec une mesure comme l'acculturation puisqu'il s'agit là de deux mesures de type supra. En effet, dans le cas de l'évaluation du niveau d'acculturation du participant, autant que dans celle de sa performance dans la langue à l'oral, l'apprenant pose un regard sur lui-même, ses habitudes culturelles et son apprentissage de la langue. D'une certaine façon, il s'agit d'une appréciation propre du sujet sur ces deux variables. Si un apprenant est très intégré à la culture du groupe majoritaire et qu'il entretient beaucoup de contacts avec les membres de celle-ci, il y a de bonnes raisons de croire que lors de son autoévaluation, l'apprenant sente qu'il maîtrise très bien la langue seconde puisqu'il se fait comprendre de ses pairs. Toutefois, cette observation de sa part, bien que légitime, ne représente d'aucune façon un gage de sa compétence à l'oral dans la langue seconde. Il y a donc des raisons logiques qui viennent expliquer cette corrélation observée par Masgoret et Gardner (1999) chez leur population hispanophone entre le niveau d'acculturation et la compétence langagière, telle qu'évaluée par les participants eux-mêmes. D'autant plus, il va sans dire que ce type de mesure à l'écrit

n'évalue pas la compétence langagière à l'oral comme c'est le cas lors d'une tâche de narration ou lors d'une entrevue où des locuteurs natifs de la langue posent un regard sur la production orale des participants. Enfin, mentionnons qu'une mesure de la connaissance du vocabulaire ne représente pas en soi un indicateur valide de la compétence de l'apprenant à s'exprimer de façon précise et complexe dans sa langue seconde, encore moins une façon de mesurer son aisance langagière.

De façon similaire, une autre étude a trouvé une corrélation entre le niveau d'acculturation et la compétence langagière de locuteurs de l'anglais langue seconde. Young et Gardner (1990) présentent dans leur étude les résultats auxquels ils sont parvenus en sondant 102 membres de la communauté chinoise à London, en Ontario. Ils ont soumis leurs participants à un questionnaire d'acculturation qui comportait 52 items. Pour mesurer leur compétence langagière, les auteurs ont eu recours à une tâche lacunaire à l'écrit puis à une tâche à l'oral où cinq demandes leur étaient formulées, comme celle de parler de leur passe-temps favori. Les enregistrements étaient ensuite évalués par des juges pour un maximum de 35 points où étaient pris en considération les aspects suivants : l'aisance langagière, l'accent, la complexité et la précision grammaticale. Une seconde note leur était attribuée selon le temps dont ils avaient eu besoin pour répondre à chaque question. Enfin, un questionnaire écrit a aussi été utilisé afin d'évaluer leur compétence langagière, cette fois-ci à l'aide d'une autoévaluation. Pareillement à ce qu'on fait Masgoret et Gardner (1999), les volontaires ont dû évaluer leur compréhension orale et écrite ainsi que leur production orale et écrite à partir d'un questionnaire de 20 items. C'est donc sans surprise que Young et Gardner (1990) sont arrivés aux mêmes conclusions. Tout comme dans l'étude présentée précédemment, une autoévaluation de la compétence langagière par le participant-même ne représente en aucun cas une mesure fiable de sa réelle capacité à s'exprimer efficacement dans sa deuxième langue. D'autre part, l'accent, considéré par Young et Gardner (1990) comme un critère pour évaluer la compétence langagière, correspond en fait à une mesure de la prononciation. En effet, un apprenant qui montre une excellente aisance langagière, qui forme des phrases complexes tout en portant une attention particulière à la précision grammaticale pourrait très bien s'exprimer avec un fort accent, ce qui n'aurait aucun impact sur les trois autres critères



mentionnés plus tôt. Il est donc crucial de distinguer la compétence langagière évaluée à partir des critères d'aisance, de complexité et de précision de variables comme l'accent en langue seconde qui se révèle être plutôt une mesure de la prononciation de l'apprenant.

Enfin, nous croyons qu'aucune relation n'a été établie dans le cadre de cette étude entre le niveau d'acculturation et la compétence langagière à l'oral puisque les composantes de la compétence langagière relèvent de caractéristiques spécifiques à un individu. Comme l'ont observé Derwing, Munro, Thomson et Rossiter (2009), il existe un lien statistiquement significatif entre l'aisance langagière d'un apprenant dans sa langue maternelle et dans sa langue seconde. Ainsi, si un apprenant a tendance à faire plus de pauses et si son débit est plus lent dans sa langue maternelle, il sera plus enclin à transférer ces caractéristiques dans sa langue seconde. Par conséquent, nous présumons que les composantes de la complexité et de la précision fonctionneraient de la même façon puisqu'une personne qui tend à produire des énoncés plus variés et à présenter l'information de façon plus exhaustive dans sa deuxième langue serait tout aussi susceptible de le faire dans sa première langue. De cette façon, il serait difficile de trouver un lien entre le niveau d'acculturation d'un apprenant et sa compétence langagière si cette dernière représente le transfert des caractéristiques de sa compétence dans sa langue maternelle.

### 6.3.3 Synthèse

Dans le cadre de la présente étude, nous avons pu observer une corrélation entre le niveau d'acculturation des apprenants par rapport au groupe majoritaire et leur prononciation mesurée de façon holistique. Nous serions donc en mesure de soutenir le modèle de l'acculturation de Schumann (1986) selon lequel un apprenant qui entretient une moins grande distance psychologique et sociale envers le groupe majoritaire démontre une meilleure acquisition de sa deuxième langue. Pourtant, nous avons remarqué que les résultats auxquels étaient parvenus les auteurs d'études antérieures diffèrent des nôtres dans bien des cas. Les différences de résultats peuvent s'expliquer notamment par l'hétérogénéité des instruments

de mesure employés pour évaluer les trois variables à l'étude : l'acculturation, la prononciation et la compétence langagière à l'oral.

Néanmoins, devant de tels résultats, il serait possible de croire que la similarité typologique des langues est un facteur important, voire décisif, quant à la capacité d'un apprenant à reproduire les sons de la LC. Certes, si celle-ci est typologiquement semblable à la langue maternelle des apprenants, la prononciation de ses sons pourrait s'avérer plus facile (p.ex., Derwing et Munro, 2005; Piske, MacKay et Flege, 2001). Afin de mieux comparer les études abordées plus tôt, nous présentons un sommaire des résultats obtenus dans un tableau récapitulatif.

Tableau 6.1 Sommaire des études présentées

Études	L1	L2	Corrélation acculturation et prononciation	Corrélation acculturation et comp. langagière	Similarité typologique
Présente étude	Espagnol	Français	Oui	Non	Oui
Hansen (1995)	Allemand	Anglais	Oui	N/D	Oui
Lybeck (2002)	Anglais	Norvégien	Oui	N/D	Oui
Waniek- Klimczak (2009)	Polonais	Anglais	Non	N/D	Non
Jiang et coll. (2009)	Chinois	Anglais	Non	Oui	Non
Masgoret et Gardner (1999)	Espagnol	Anglais	N/D	Oui	Non
Young et Gardner (1990)	Chinois	Anglais	N/D	Oui	Non

Le tableau 6.1 montre une synthèse des conclusions dégagées par chacun des auteurs dans les études présentées précédemment. À première vue, on pourrait conclure que dans les cas où la

langue maternelle (L1) et la langue seconde (L2) des apprenants sont typologiquement apparentées, on retrouve une corrélation entre le niveau d'acculturation et la prononciation. De même, lorsque les langues maternelle et seconde ne sont pas similaires au point de vue de leur typologie, aucun lien statistique n'a été découvert. Il serait donc facile de tirer cette conclusion, mais il faut rester vigilant : en prenant bien compte de la grande diversité des instruments de mesure utilisés dans chacune des études, force est d'admettre que d'établir de tels liens serait imprudent. Et ce l'est davantage si l'on considère que dans certains cas, l'apprenant était responsable de sa propre évaluation ou encore, que certains auteurs ont inclus la variable de la prononciation dans une mesure de la compétence langagière.

Autre chose à noter par rapport aux différents résultats auxquels sont parvenus les auteurs des études présentées précédemment : la mesure bidimensionnelle. Berry et ses collaborateurs ont fait remarquer, en 1989, la nécessité d'avoir une mesure de l'acculturation qui soit bidimensionnelle. Jiang et coll. (2009), Lybeck (2002), Masgoret et Gardner (1999) et Young et Gardner (1990) ont intégré cette double mesure à leur étude, alors que Hansen (1995) et Waniek-Klimczak (2009) s'en sont plutôt tenues au modèle de l'acculturation de Schumann (1978a, 1986) qui ne considère que les trois stratégies suivantes : assimilation, adaptation et préservation. De notre côté, l'instrument de mesure utilisé était bidimensionnel puisqu'il mesurait la distance des apprenants par rapport à leur culture d'origine, mais par rapport à la culture québécoise majoritaire également. À partir de l'analyse factorielle, nous avons d'ailleurs clairement identifié deux sous-construits de l'acculturation.

#### 6.4 Pistes de recherche futures

Dès pistes de recherche peuvent être dégagées de notre étude. Ces recherches, si elles étaient menées, permettraient de compléter le portrait auquel nous avons contribué avec nos résultats, bien qu'il demeure incomplet. Nous présentons ces pistes dans ce qui suit.

Dans le cadre de la mesure de la compétence langagière à l'oral, nos résultats mettent en lumière l'impact que peut avoir une évaluation faite par des locuteurs natifs sur l'enregistrement de données comparativement à une autoévaluation par le participant lui-même. En revanche, nous n'avons pas trouvé de lien entre le niveau d'acculturation de nos participants et leur compétence langagière en français langue seconde. Néanmoins, puisque d'autres auteurs comme Jiang et coll. (2009), Masgoret et Gardner (1999) et Young et Gardner (1990) ont trouvé un lien entre le niveau d'acculturation et la compétence langagière à l'aide de différents instruments de mesure, il serait important de vérifier l'effet de la tâche de compétence langagière sur les résultats obtenus. Nous pensons ici à des tâches qui permettraient des regards différents sur les caractéristiques de la compétence langagière que nous avons évoquées plus tôt dans notre mémoire. De plus, si l'aisance langagière est une caractéristique qui relève d'un trait du discours d'un individu dans sa langue maternelle (Derwing et coll., 2009, p.534) et que les composantes de précision et de complexité montrent aussi un transfert des caractéristiques de sa compétence dans sa langue maternelle en langue seconde, il faudrait, dans une étude semblable, prendre une mesure de la compétence langagière à l'oral des participants dans leur langue maternelle à titre indicatif pour une mesure en langue seconde.

En outre, nous croyons qu'il pourrait s'avérer bénéfique dans le cadre de recherches futures de mesurer la prononciation de deux façons différentes. En effet, une tâche de lecture de phrases permet de mesurer la prononciation d'un apprenant à son meilleur puisqu'il se retrouve dans un contexte formel et que, de cette façon, il tend à porter une attention plus particulière à sa prononciation, ce qui pourrait par contre mener à de l'hypercorrection (Labov, 2006, p.378). De l'autre côté, une mesure de la prononciation dans un contexte plus informel, comme une entrevue incitant au discours spontané, permet de prendre une mesure plus fidèle de la prononciation d'un apprenant de langue seconde dans les contextes de la vie quotidienne. Toutefois, comme le mentionne Labov (2006, p.65), ce type d'entrevue exige un contexte particulier où des émotions doivent être provoquées par l'intervieweur. De plus, il arrive que certains phonèmes soient employés dans un contexte formel et d'autres non, selon la perception de l'apprenant (p.ex., Labov, 2006). Il devient donc difficile d'avoir une



représentation de la compétence de l'apprenant dans sa prononciation en langue seconde. Ainsi, il serait intéressant de prendre deux mesures de la prononciation, lesquelles permettraient de faire une triangulation avec une mesure prise dans un contexte plus formel et une autre prise dans le cadre d'un contexte plus informel. C'est d'ailleurs le type de mesure dont s'est servie Hansen (1995) avec la lecture d'un paragraphe et le récit d'une suite d'événements où les participants avaient frôlé la mort, tout comme Waniek-Klimczak (2009) qui a utilisé une tâche de lecture de mots, une tâche de lecture d'un texte et une entrevue incitant au discours spontané. Nous croyons donc qu'une mesure holistique prise dans deux contextes différents serait plus représentative de la prononciation d'un apprenant en langue seconde dans ses divers contextes d'utilisation. Parallèlement, nous avons recensé les résultats obtenus en ayant recours à une mesure de la prononciation conçue à partir d'une tâche de lecture de cinq phrases. Nous croyons que dans l'optique d'une mesure dans un contexte formel, il pourrait être intéressant de voir avec une tâche de lecture d'un paragraphe si des résultats similaires seraient observés.

Il serait également intéressant de vérifier la présence de stades acquisitionnels des phonèmes du français québécois en relation avec des niveaux d'acculturation. À cet effet, dans le cadre d'une tâche servant à mesurer la prononciation, nous pourrions isoler un trait en particulier comme l'affrication et comparer sa réalisation avec celle d'un autre phénomène comme la diphtongaison, par exemple. Les résultats de participants qui maîtrisent la langue à divers niveaux pourraient ainsi être comparés entre eux.

Quant aux faibles résultats obtenus pour la prononciation des traits du français québécois, nous sommes d'avis qu'une mesure en discrimination perceptuelle devrait être utilisée parallèlement à la mesure de prononciation. L'ajout d'un tel type de mesure dans un protocole expérimental comme celui utilisé dans la présente étude permettrait d'obtenir un portrait plus complet du locuteur quant à sa capacité à reproduire les sons de la langue ou de la variété visée. À ce moment-ci, il nous est impossible de confirmer si nos participants étaient aptes à discriminer les sons du français québécois. Malgré tout, nous sommes consciente que la question de la primauté de la perception des sons sur la prononciation des sons est toujours

sujette aux débats (Eckman, 2004; Flege, 1991). Enfin, il serait intéressant dans le cadre de recherches futures de vérifier la relation entre la discrimination des sons de la langue visée et le niveau d'acculturation.

Pour poursuivre avec les éléments méthodologiques de notre étude qui devraient être améliorés dans le cadre de recherches futures, il aurait été peut-être plus approprié d'avoir un nombre équivalent d'occurrences pour chaque trait, bien que nous ayons pris soin de retenir les traits du français québécois les plus représentés dans la variante du Québec qui ne soient ni limités à une couche de la société ou à une région particulière. Aussi, nous aurions pu concentrer notre évaluation sur un nombre plus réduit de traits, comme l'ont fait Gatbonton et coll. (2011) et Lybeck (2002) qui se sont concentrés sur la production d'un phonème en particulier.

Qui plus est, pour mieux évaluer la production de traits d'une variante en particulier, il serait mieux de sonder des participants qui sont à un niveau avancé dans la langue seconde pour éviter tout effet de plancher constaté lorsque la tâche s'avère trop difficile. Enfin, toujours par rapport à nos participants, nous pensons qu'il serait intéressant de reprendre cette étude auprès d'apprenants dont la langue maternelle n'est pas typologiquement apparentée à la langue qu'ils ont apprise ou qu'ils apprennent toujours. Comme nous l'avons vu, de grandes différences parmi les instruments de mesure utilisés nous empêchent de bien rendre compte de l'effet de cette variable. Et puisque la langue seconde fréquemment évaluée est l'anglais, des études qui impliqueraient d'autres langues secondes comme le français seraient la bienvenue. En effet, les études qui examinent les liens entre le niveau d'acculturation et les aspects de l'acquisition du français langue seconde sont rares, voire inexistantes.

Enfin, même si le facteur du nombre d'années passées depuis l'installation des participants dans le pays d'accueil n'a eu aucun effet sur les résultats de Jiang et coll. (2009), nous considérons qu'il serait intéressant de sonder une population ayant un faible ou un grand nombre d'années passées depuis leur arrivée. Contrôler cette variable où le nombre d'années



(ou de mois) serait sensiblement le même pour tous les participants permettrait de contrôler indirectement le niveau d'acculturation d'un immigrant.

## CONCLUSION

Avec le nombre grandissant d'immigrants qui s'établissent au Québec et qui doivent apprendre la langue de la majorité, il est essentiel de comprendre de quelle façon se réalise l'acquisition d'une langue seconde chez cette population. Le modèle de l'acculturation de Schumann (1978a, 1986) nous semblait pertinent dans le contexte montréalais et c'est pour cette raison que nous avons voulu le mettre en lien avec certains aspects de l'apprentissage d'une langue seconde. Plus précisément, nous avons vérifié si le niveau d'acculturation d'apprenants latino-américains vivant à Montréal était en lien avec leur niveau de compétence langagière à l'oral et avec leur prononciation en français langue seconde.

Plusieurs chercheurs se sont intéressés aux liens entre le niveau d'acculturation et la compétence langagière à l'oral (p.ex., Jiang et coll., 2009; Masgoret et Gardner, 1999; Young et Gardner, 1990) et ont trouvé un lien statistiquement significatif entre ces deux variables. Une corrélation a aussi été observée entre le niveau d'acculturation et la prononciation en langue seconde (p.ex., Hansen, 1995; Lybeck, 2002). Pourtant, certaines études comme celles de Jiang et coll. (2009) et de Waniek-Klimczak (2009) n'ont pas observé d'interaction entre la variable d'acculturation et celle de prononciation en langue seconde. Devant cette divergence de résultats, nous avons mené une étude en reprenant celle de Jiang et coll. (2009) et en l'adaptant au contexte québécois.

Nos participants étaient au nombre de 31 et provenaient de la Colombie et du Venezuela. Tous étaient d'âge adulte et parlaient français à un niveau minimalement intermédiaire. Après avoir répondu à un questionnaire de données sociodémographiques à l'oral et à un questionnaire d'acculturation à l'écrit, les participants ont été soumis à une tâche de prononciation de lecture de cinq phrases. Deux notes ont été attribuées aux participants pour cette tâche. La première évaluait leur bonne reproduction de l'intonation et des sons de la LC,

alors que la seconde s'intéressait à leur réalisation des traits du français québécois. Leur compétence langagière à l'oral a été mesurée à l'aide de deux tâches : la première consistait en la narration d'une histoire à partir de deux séries d'images de type bande dessinée, alors que la deuxième était une courte entrevue où deux questions à développement étaient posées aux participants.

Dans le but de vérifier si nos données étaient normalement distribuées, nous avons effectué des analyses statistiques descriptives. Des analyses statistiques inférentielles ont aussi été effectuées, à savoir des analyses corrélationnelles pour voir si des liens pouvaient être observés entre les résultats obtenus par les participants aux trois mesures. Nous avons également réalisé une analyse de facteurs afin de confirmer la présence de deux facteurs dans notre questionnaire d'acculturation, soit la distance par rapport au groupe majoritaire et la distance par rapport au groupe minoritaire. Les résultats des analyses montrent non seulement la validité de notre questionnaire, mais aussi une corrélation entre le niveau d'acculturation par rapport à la culture majoritaire et la reproduction de l'intonation et des sons de la langue française. Notre regard va donc dans le sens de Hansen (1995) et de Lybeck (2002) qui ont toutes deux trouvé une corrélation entre les variables de l'acculturation et de la prononciation. Nos résultats ne nous permettent pas de confirmer ceux obtenus par Jiang et coll. (2009), Masgoret et Gardner (1999) et Young et Gardner (1990).

Les différents résultats peuvent s'expliquer par la divergence dans le choix des instruments de mesure utilisés pour mesurer chaque variable. Ainsi, il serait risqué d'associer le facteur de la similarité typologique à une éventuelle corrélation entre les variables de l'acculturation et de la prononciation. Nos résultats obtenus à partir de l'analyse factorielle mettent en relief l'importance d'avoir un questionnaire d'acculturation qui soit bidimensionnel. De plus, nous avons démontré qu'il était primordial d'avoir recours à deux mesures de la prononciation, soit une holistique qui révèle le désir de l'apprenant de communiquer dans sa langue seconde, et une qui tienne compte de la réalisation de traits phonétiques spécifiques à une variante dialectale. À l'aide de celle-ci, un apprenant peut communiquer son sentiment d'identification au groupe parlant la LC. Un sentiment d'identification plus fort par rapport

au groupe minoritaire et un désir de ne pas être perçu comme un membre du groupe majoritaire pourrait être la cause des résultats obtenus à notre deuxième mesure de la prononciation.

En terminant, l'importance pour un nouvel arrivant de s'intégrer à la culture du groupe majoritaire pour parvenir à mieux communiquer avec les membres de celui-ci est indéniable. De ce fait, une plus grande quantité d'interactions verbales ne peut que l'aider dans son processus d'acquisition d'une langue seconde. À en croire Schumann, plus d'exposition à de l'input provenant de locuteurs natifs permettrait une meilleure maîtrise de la langue seconde et donc, une meilleure production de l'intonation et des sons de la LC. Si la prononciation est le marqueur linguistique le plus fort pour marquer son identité culturelle, il y a de bonnes chances que le choix d'adopter ou non une variante dialectale par un immigrant ne soit que le reflet de son désir d'identification par rapport à un groupe.

## ANNEXE A

### INSTRUMENTS DE MESURE

- A.1      Questionnaire de données sociodémographiques
- A.2      Questionnaire d'acculturation
- A.3      Tâche de lecture de phrases
- A.4      Transcription phonétique cible des phrases de la tâche de lecture
- A.5      Tâche de narration
- A. 6      Logigramme adapté de White et Turner (2005)



## ANNEXE A.1

## Questionnaire de données sociodémographiques

1. Nom: \_\_\_\_\_
2. Âge: \_\_\_\_\_
3. Sexe: Homme / Femme
4. a) Quel est votre pays d'origine? \_\_\_\_\_  
b) Dans quelle ville ou région avez-vous grandi? \_\_\_\_\_
5. Depuis combien de temps êtes-vous au Québec? \_\_\_\_\_
6. Dans quel quartier habitez-vous à Montréal? \_\_\_\_\_
7. À l'exception de l'espagnol, quelle(s) langue(s) parlez-vous?  
\_\_\_\_\_
8. Quelle(s) langue(s) parlez-vous le plus couramment à la maison? \_\_\_\_\_
9. Dans quelle(s) langue(s) avez-vous reçu votre enseignement primaire et secondaire?  
\_\_\_\_\_

10. Êtes-vous déjà allé dans des régions francophones avant votre arrivée au Québec?

Encerclez votre réponse :      OUI      NON

a) Si oui, en quelle(s) année(s)? \_\_\_\_\_

b) Où? \_\_\_\_\_

11. Depuis combien de temps parlez-vous français? (nb d'années) \_\_\_\_\_

(à un niveau de communication de base avec une caissière ou au dépanneur)

12. Avec qui parlez-vous le plus souvent français? \_\_\_\_\_

13. Suivez-vous présentement un cours de français langue seconde?

OUI      NON

a) Si oui, depuis combien de temps avez-vous commencé ce cours de français? \_\_\_\_\_

14. Avez-vous appris le français ailleurs que dans un établissement scolaire?

OUI      NON

a) Si oui, indiquez dans quelles circonstances :

\_\_\_\_\_

15. Quel est le dernier diplôme que vous avez obtenu? \_\_\_\_\_

16. Quelle est votre profession? \_\_\_\_\_

a) Quelle langue utilisez-vous le plus dans le cadre de votre travail? \_\_\_\_\_

17. Suivez-vous en ce moment un ou des cours dans le but d'obtenir un diplôme?

· OUI NON

a) Si oui, quel diplôme obtiendrez-vous? \_\_\_\_\_

b) Quelle langue utilisez-vous le plus dans le cadre de vos études? \_\_\_\_\_

ANNEXE A.2

Questionnaire d'acculturation

## MI VIDA EN MONTRÉAL

Marque con un círculo el número entre 1 y 4 a la respuesta que sea más adecuada para usted (por favor, una sola respuesta por pregunta).

Para nada o Nunca	Un poquito o A veces	Mucho o Muy frecuente	Muchísimo o Casi siempre
1	2	3	4

1. Me interesa tener amigos de mi cultura nativa.	1	2	3	4
2. Me gusta participar en actividades sociales con quebequenses.	1	2	3	4
3. Me gusta el entretenimiento (ej. películas, música) de mi cultura nativa.	1	2	3	4
4. Me siento cómodo(a) trabajando con quebequenses.	1	2	3	4
5. Creo en los valores de mi cultura nativa.	1	2	3	4
6. Adopto el comportamiento habitual de un(a) quebequense.	1	2	3	4
7. Participo en las actividades culturales de mi cultura nativa.	1	2	3	4
8. Me parece importante seguir las costumbres de la cultura quebequense.	1	2	3	4
9. Reacciono como una persona de mi cultura nativa en algunas situaciones.	1	2	3	4
10. Podría tener una pareja y/o casarme con un(a) quebequense.	1	2	3	4

	Para nada o Nunca	Un poquito o A veces	Mucho o Muy frecuente	Muchísimo o Casi siempre
	1	2	3	4
11. Me gusta participar en actividades sociales con gente de mi misma cultura nativa.	1	2	3	4
12. Me interesa tener amigos quebequenses.	1	2	3	4
13. Me siento cómodo(a) trabajando con gente de mi misma cultura nativa.	1	2	3	4
14. Creo en los valores quebequenses.	1	2	3	4
15. Adopto el comportamiento habitual de mi cultura nativa.	1	2	3	4
16. Participo en las actividades culturales quebequenses.	1	2	3	4
17. Me parece importante conservar las costumbres de mi cultura nativa.	1	2	3	4
18. Reacciono como un(a) quebequense en algunas situaciones.	1	2	3	4
19. Podría tener una pareja y/o casarme con una persona de mi cultura nativa.	1	2	3	4
20. Me gusta el entretenimiento (ej. películas, música) quebequense.	1	2	3	4

¡Muchísimas gracias!





## ANNEXE A.3

## Tâche de lecture de phrases

1. Tu devrais aller voir ton père vers midi cinq, si tu le veux bien sûr.
2. Ce n'est pas un hasard si j'ai choisi le Canada comme terre d'accueil.
3. Il ne faut pas haïr celui qui manifeste avec son enfant.
4. Et c'est pour ça qu'il était inquiet de l'état de son église.
5. Crois-tu que Viviane est fatiguée de conduire cette vieille limousine?

## ANNEXE A.4

## Transcription phonétique cible des phrases de la tâche de lecture

Tu devrais aller voir ton père vers midi cinq, si tu le veux bien sûr.

[t<sub>s</sub>y dəvɛɛ ale vwɔɛ tɔ pa<sup>ɛ</sup>ɛ va<sup>ɛ</sup>ɛ mid<sub>z</sub>i sa<sup>ɛ</sup>k si t<sub>s</sub>y lə vø bjɛ sɪɛ]

Ce n'est pas un hasard si j'ai choisi le Canada comme terre d'accueil.

[sə nɛ pa æ azɔɛ si ʒe ʃwazi lə kanada kɔm ta<sup>ɛ</sup>ɛ dakæj]

Il ne faut pas haïr celui qui manifeste avec son enfant.

[il nə fo pa aɪɛ səlɥi ki manifest avek sɔ nəfã]

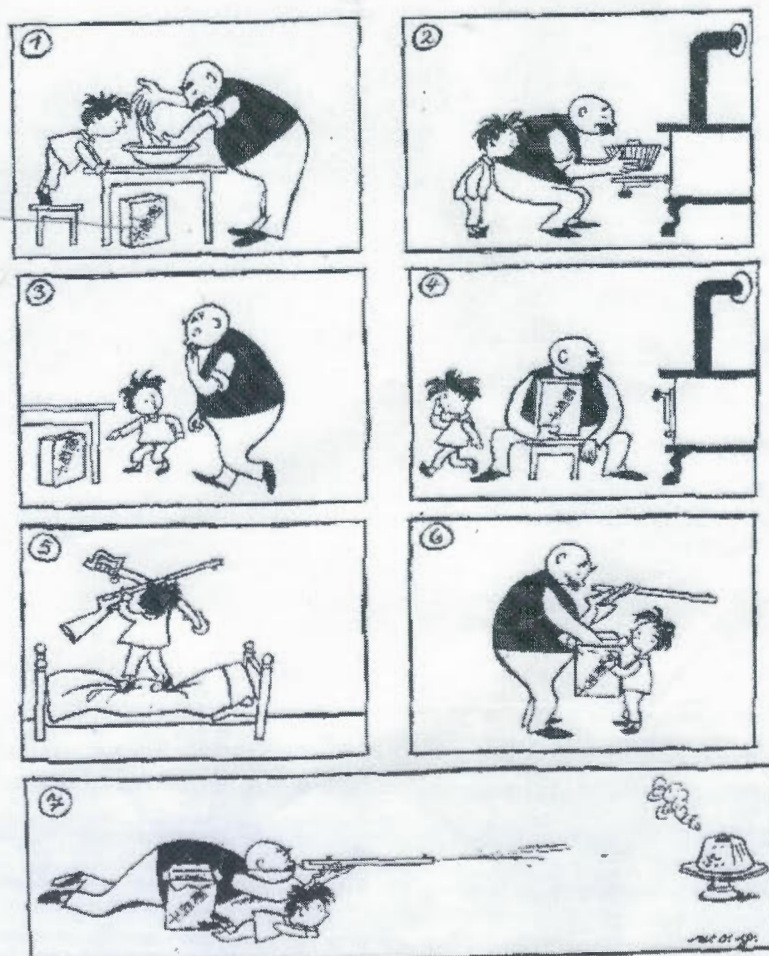
Et c'est pour ça qu'il était inquiet de l'état de son église.

[e se puɛ sa kil etɛ ěkje də letɔ də sɔ neglɪz]

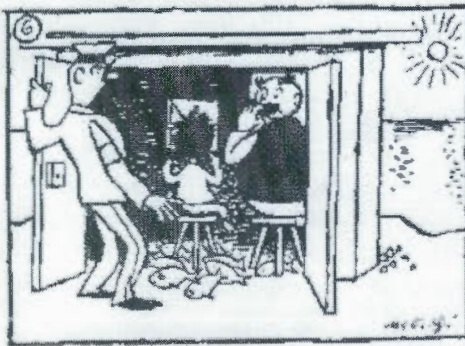
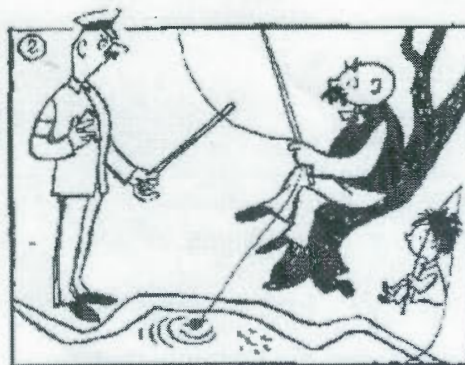
Crois-tu que Viviane est fatiguée de conduire cette vieille limousine?

[kʁwat<sub>s</sub>y kə vivjan ɛ fat<sub>s</sub>ige də kɔ̃d<sub>z</sub>ɥiʁ set vjej limuzin]

## ANNEXE A.5

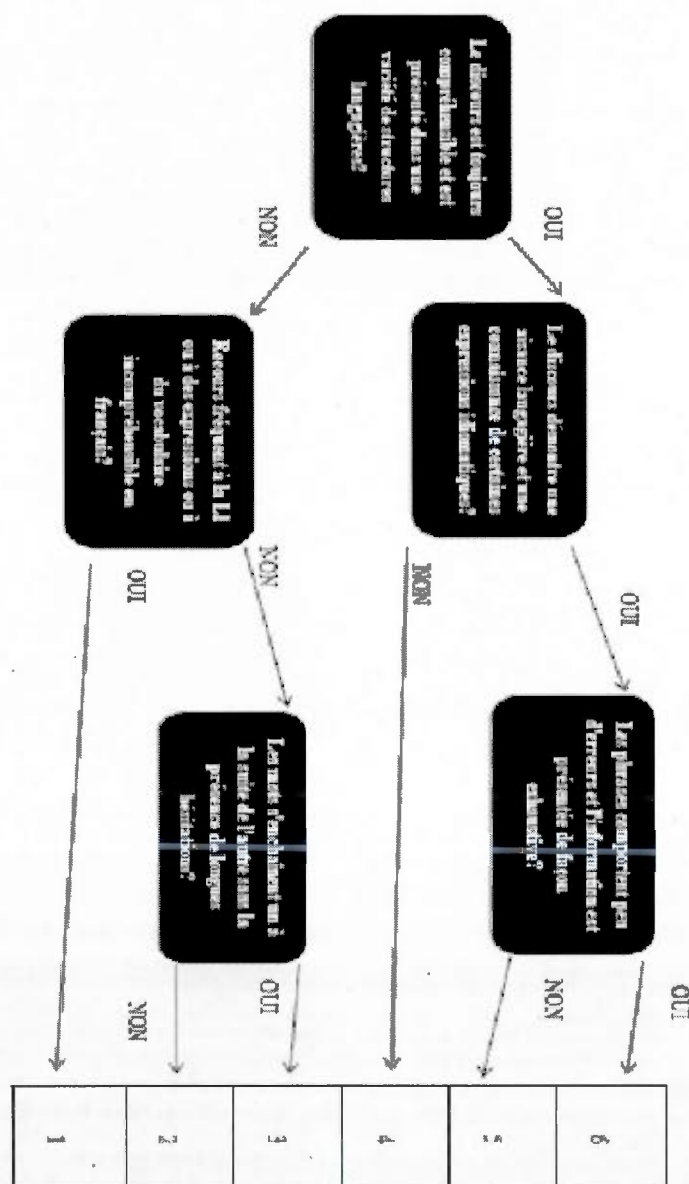
Tâche de narration<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Images utilisées avec la permission explicite de l'auteur principal.



## ANNEXE A.6

Logigramme adapté de White et Turner (2005)





ANNEXE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT



Montréal, avril 2013

Bonjour,

Je suis étudiante à la maîtrise en linguistique à l'Université du Québec à Montréal. Pour mon mémoire, sous la supervision de Mme Daphnée Simard, Professeure au Département de linguistique, je souhaite examiner les liens entre certains aspects de la vie ici à Montréal et le développement du français langue seconde chez des apprenants adultes hispanophones.

Pour atteindre cet objectif, j'aurais besoin de votre collaboration. En acceptant de participer à mon projet, vous devrez remplir un premier questionnaire à l'oral portant sur vous, puis un deuxième qui permettra de dresser un portrait de votre vie ici à Montréal. Je vous présenterai ensuite cinq phrases que vous devrez lire à voix haute et terminerai par une brève entrevue au cours de laquelle deux questions vous seront posées (ex. « Quels conseils donneriez-vous à un ami de votre pays d'origine qui désire s'établir à Montréal? »).

Le temps requis pour la passation de toutes ces tâches est d'environ 30 minutes. Le tout se déroulera lors d'une seule et même séance et tout le matériel nécessaire vous sera fourni gratuitement.

Je tiens à vous assurer que les réponses fournies aux questionnaires écrits et oraux ne seront utilisées qu'à des fins scientifiques, et que les réponses fournies resteront strictement confidentielles. De plus, en aucun cas votre identité ne sera divulguée.

Je vous remercie à l'avance pour votre participation. Si vous avez des questions concernant l'étude, vous pouvez me joindre à l'adresse courriel suivante : [annie.r.bergeron@hotmail.com](mailto:annie.r.bergeron@hotmail.com). Je me ferai un plaisir de vous répondre en tout temps.

Annie Bergeron  
Étudiante à la maîtrise  
UQAM

## DÉCLARATION DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ

J'ai lu et compris toutes les informations contenues dans la lettre ainsi que les garanties fournies par l'étudiante-chercheuse Mme Annie Bergeron, qui sera responsable de la collecte des informations nécessaires dans le cadre de la présente étude.

Je suis conscient que ma participation à cette étude est sur une base volontaire et que je peux me retirer à n'importe quel moment si je le désire. Ce faisant, je ne serai donc pas rémunéré pour ma participation.

Je déclare avoir eu suffisamment d'explications sur la nature de ma participation à l'étude.

- ☐ J'accepte de participer à cette étude.
- ☐ Je préfère ne pas participer à cette étude.

Nom et prénom du participant (lettres majuscules) :

---

Signature du participant:

---

Fait à Montréal, le \_\_\_\_\_ 2013.

S.V.P. Veuillez signer cette feuille et la retourner à l'étudiante-chercheuse.

## ANNEXE C

### PROCOTOLE DE PASSATION

#### 1) Lettre d'information et le formulaire consentement :

« Il s'agit d'une étude que je souhaite réaliser pour voir quels sont les liens entre certains aspects de la vie ici à Montréal et le développement du français langue seconde chez des apprenants adultes hispanophones. Si vous acceptez de participer à mon projet, vous devrez remplir à l'oral un premier questionnaire à propos de vous, puis un deuxième qui me permettra de dresser un portrait de votre vie ici à Montréal. Vous aurez ensuite cinq phrases à lire à voix haute et nous terminerons par une brève entrevue au cours de laquelle je vous poserai deux questions (p.ex., « Quels conseils donneriez-vous à un ami de votre pays d'origine qui désire s'établir à Montréal? »). Tout cela devrait durer autour de 30 minutes et se déroulera dans une seule et même rencontre. Tout le matériel dont vous pourrez avoir besoin vous sera fourni gratuitement. Notre rencontre sera enregistrée, mais je tiens à vous assurer que les réponses fournies aux questionnaires écrits et oraux ne seront utilisées qu'à des fins scientifiques et que les réponses fournies resteront strictement confidentielles. De plus, en aucun cas votre identité ne sera divulguée. Sachez qu'il ne s'agit pas d'un test servant à déterminer votre niveau en français et qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Je veux tout simplement connaître vos réponses à vous, savoir ce qui est le plus approprié selon vous. »

2) Questionnaire de données sociodémographiques :

« Je vais vous lire une série de questions portant sur vous en vous demandant d'y répondre le plus franchement possible. Si ne vous ne vous sentez pas à l'aise de répondre à une question, indiquez-moi simplement que vous préférez passer à la prochaine question ».

3) Leur remettre le questionnaire d'acculturation.

4) Tâche de prononciation :

« Je vais maintenant vous demander de lire à voix haute, une à la suite de l'autre, les cinq phrases qui apparaissent sur ces feuilles. »

5) Tâche de narration :

BD gâteau : « Je vous invite à regarder ces dessins. Cette bande dessinée raconte une histoire drôle. Pouvez-vous dire ce qu'ils font dans la première case? (Pause). Que se passe-t-il ensuite? »

BD pêche : « Voici une deuxième bande dessinée. Je vous invite à nouveau à regarder ces dessins. Pouvez-vous dire ce qu'ils font dans la première case? (Pause). Que se passe-t-il ensuite? »

6) Entrevue :

« Vous m'avez dit plus tôt que vous étiez \_\_\_\_\_ (profession ou étudiant). Quels sont selon vous les avantages et désavantages de votre métier? Quelles sont les bons et les mauvais côtés de votre métier?»

« J'aimerais connaître votre opinion sur un sujet en particulier. Maintenant que vous habitez ici à Montréal, quels conseils donneriez-vous à un ami de votre pays d'origine qui désire s'établir à Montréal? (Pause) Que lui diriez-vous de faire ou de ne pas faire? À quoi devrait-il s'attendre? ».

## RÉFÉRENCES

- Abrahamsson, N., et Hyltenstam, K. (2008). The robustness of aptitude effects in near-native second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 30, 481-509.
- Arboleda Toro, R. (2000). El español andino. *Forma y función*, 13, 85-100.
- Berry, J. W. (2003). Conceptual approaches to acculturation. *Acculturation: advances in theory, measurement, and applied research*. (pp. 17-37). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 697-712.
- Berry, J. W., Kim, U., Power, S., Young, M., et Bujaki, M. (1989). Acculturation attitudes in plural societies. *Applied Psychology*, 38, 185-206.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., et Vedder, P. (2006). Immigrant youth: acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology*, 55, 303-332.
- Bouchard, G., et Taylor, C. (2008). Fonder l'avenir: Le temps de la conciliation. Commission de consultation sur les pratiques d'accomodement reliées aux différences culturelles. Tiré de <http://www.accommodements.qc.ca>.
- Breiner-Sanders, K. E., Lowe, P., Miles, J., et Swender, E. (2000). ACTFL proficiency guidelines-speaking: revised 1999. *Foreign Language Annals*, 33, 13-18.
- Brumfit, C. J. (1984). *Communicative methodology in language teaching: the roles of fluency and accuracy*: Cambridge University Press.
- Canfield, D. L. (1981). *Spanish pronunciation in the Americas*. Chicago: The University of Chicago Press.



- Cazden, C. B., Cancino, H., Rosansky, E. J., et Schumann, J. H. (1975). Second language acquisition sequences in children, adolescents and adults. (Rapport No 1). Rapport de recherche adressé au Washington, DC. Office of Research Grants.: National Institute of Education (DHEW).
- Cheung, B. Y., Chudek, M., et Heine, S. J. (2011). Evidence for a sensitive period for acculturation. *Psychological Science*, 22, 147-152.
- Clément, R. (1986). Second language proficiency and acculturation: an investigation of the effects of language status and individual characteristics. *Journal of Language and Social Psychology*, 5, 271-290.
- Coloma, G. (2010). Importancia económica de las características fonéticas del idioma español y sus variedades regionales. (Rapport No 1). Rapport de recherche adressé à: Universidad del CEMA.
- Cuéllar, I., Arnold, B., et Maldonado, R. (1995). Acculturation rating scale for Mexican Americans-II: a revision of the original ARSMA scale. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 17, 275-304.
- Cuéllar, I., Harris, L. C., et Jasso, R. (1980). An acculturation scale for Mexican American normal and clinical populations. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 2, 199-217.
- de Jong, N. H., Steinel, M. P., Florijn, A. F., Schoonen, R., et Hulstijn, J. H. (2010). Facets of speaking proficiency. *Studies in Second Language Acquisition*, 1-50.
- Derwing, T. M., et Munro, M. J. (2005). Second language accent and pronunciation teaching: a research-based approach. *TESOL Quarterly*, 39, 379-397.
- Derwing, T. M., Munro, M. J., Thomson, R. I., et Rossiter, M. J. (2009). The relationship between L1 fluency and L2 fluency development. *Studies in Second Language Acquisition*, 31, 533-557.
- Derwing, T. M., Thomson, R. I., Foote, J. A., et Munro, M. J. (2012). A longitudinal study of listening perception in adult learners of English: implications for teachers. *Canadian Modern Language Review*, 68, 247-266.
- Donà, G., et Berry, J. W. (1994). Acculturation attitudes and acculturative stress of central American refugees. *International Journal of Psychology*, 29, 57-70.

- Dörnyei, Z., et Skehan, P. (2008). Individual differences in second language learning *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 589-630): Blackwell Publishing Ltd.
- Dörnyei, Z., et Ushioda, E. (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. North York, Ontario: Multilingual Matters.
- Eckman, F. R. (2004). From phonemic differences to constraint rankings: Research on second language phonology. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 513-549.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*: Oxford University Press.
- Enguita Utrilla, J. M. (1988). Factores determinantes en la formación del español de América. *Cuadernos de investigación filológica*, 14, 57-73.
- Flege, J. E. (1991). Perception and production: the relevance of phonetic input to L2 phonological learning. *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories*, 2, 249-289.
- Flick, W. C., et Gilbert, G. G. (1976). Second language learning vs pidginization. *Journal of Creole Studies*, 1-9.
- Foote, J. A., Holtby, A. K., et Derwing, T. M. (2011). Survey of the teaching of pronunciation in adult ESL programs in Canada, 2010. *TESL Canada Journal*, 29, 1-22.
- French, J. W., Ekstrom, R. B., et Price, L. A. (1963). *Kit of reference tests for cognitive factors*: Educational Testing Service.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. Baltimore: Arnold, E.
- Gardner, R. C., et Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, Inc.
- Gatbonton, E., et Trofimovich, P. (2008). The ethnic group affiliation and L2 proficiency link: empirical evidence. *Language Awareness*, 17, 229-248.
- Gatbonton, E., Trofimovich, P., et Magid, M. (2005). Learners' ethnic group affiliation and L2 pronunciation accuracy: a sociolinguistic investigation. *TESOL Quarterly*, 39, 489-511.

- Gatbonton, E., Trofimovich, P., et Segalowitz, N. (2011). Ethnic group affiliation and patterns of development of a phonological variable. *The Modern Language Journal*, 95, 188-204.
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec. (2006). *Recensement de 2001*. Québec: Tiré de <http://www.micc.gouv.qc.ca/fr/publications/etudes-recherches-statistiques/statistiques-population/recensement-2001-1996.html>.
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec. (2013). *Bulletin statistique sur l'immigration permanente au Québec : 4e trimestre et année 2012*. Québec: Tiré de <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/BulletinStatistique-2012trimestre4-ImmigrationQuebec.pdf>.
- Hansen, D. (1995). A study of the effect of the acculturation model on second language acquisition. Dans F. R. Eckman, D. Highland, P. W. Lee, J. Milcham, et R. Rutkowski Weber (Dir.), *Second Language Acquisition Theory and Pedagogy* (pp. 305-316). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Housen, A., et Kuiken, F. (2009). Complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30, 461-473.
- Hulstijn, J. H. (2011). Language proficiency in native and nonnative speakers: an agenda for research and suggestions for second-language assessment. *Language Assessment Quarterly*, 8, 229-249.
- Iwashita, N., Brown, A., McNamara, T., et O'Hagan, S. (2008). Assessed levels of second language speaking proficiency: how distinct? *Applied Linguistics*, 29, 24-49.
- Jiang, M., Green, R. J., Henley, T. B., et Masten, W. G. (2009). Acculturation in relation to the acquisition of a second language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30, 481-492.
- Jones, K. W. (2001). "I've called 'em tom-ah-toes all my life and I'm not going to change!": maintaining linguistic control over English identity in the U.S. *Social Forces*, 79, 1061-1094.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*: The University of Pennsylvania Press, Inc.

- Labov, W. (2006). *The social stratification of English in New York city*. Cambridge University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2009). Adjusting expectations: the study of complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition. *Applied Linguistics*, 30, 579-589.
- Larson-Hall, J. (2010). *A guide to doing statistics in second language research using SPSS*. New York, NY: Routledge.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. Oxford, England: Wiley.
- Lennon, P. (1990). Investigating fluency in EFL: a quantitative approach. *Language Learning*, 40, 387-417.
- Léon, P. R. (2007). *Phonétisme et prononciations du français*. Paris: Armand Colin.
- Lybeck, K. (2002). Cultural identification and second language pronunciation of Americans in Norway. *The Modern Language Journal*, 86, 174-191.
- Mackey, A., et Gass, S. M. (2005). *Second language research: methodology and design*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Madsen, H. S. (1983). *Techniques in testing*. New York, NY: Oxford University Press.
- Marín, G. (1992). Issues in the measurement of acculturation among Hispanics. *Psychological testing of Hispanics* (pp. 235-251). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Masgoret, A.-M., et Gardner, R. C. (1999). A causal model of Spanish immigrant adaptation in Canada. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 20, 216-236.
- Matsudaira, T. (2006). Measures of psychological acculturation: a review. *Transcultural psychiatry*, 43, 27.
- Meston, C., et Ahrold, T. (2010). Ethnic, gender, and acculturation influences on sexual behaviors. *Archives of Sexual Behavior*, 39, 179-189.
- Miller, M. J. (2007). A bilinear multidimensional measurement model of Asian American acculturation and enculturation: implications for counseling interventions. *Journal of Counseling Psychology*, 54, 118-131.

- Milroy, L. (1987). *Language and social networks*. New York, NY.
- Momenian, M. (2011). The identity and L2 accent from an EIL angle. *Journal of Language and Culture*, 2, 1-5.
- Munro, M. J., et Derwing, T. M. (1995). Foreign Accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 45, 73-97.
- Padilla, A. M., et Sung, H. (1999). The Stanford foreign language oral skills evaluation matrix (FLOSEM): a rating scale for assessing communicative proficiency.
- Phonétique du français québécois. (1998) Tiré de <http://www.ciral.ulaval.ca/phonetique/phono/debutph.htm>.
- Piché, V., et Laroche, D. (Décembre 2007). L'immigration au Québec: Rapport préparé pour la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles. Tiré de <http://www.accommodements.qc.ca/documentation/rapports/rapport-11-piche-victor.pdf>.
- Piske, T., MacKay, I. R. A., et Flege, J. E. (2001). Factors affecting degree of foreign accent in an L2: a review. *Journal of Phonetics*, 29, 191-215.
- Quilis, A. (2003). *Principios de fonología y fonética españolas*. Madrid: Laval S.A.
- Ramírez Luengo, J. L. (2007). *Breve historia del español de América*. Madrid: Arco Libros, S.L.
- Rubinfeld, S., Sinclair, L., et Clément, R. (2007). Second language learning and acculturation: The role of motivation and goal content congruence. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 10, 309-323.
- Rudmin, F. W. (2009). Catalogue of acculturation constructs: descriptions of 126 taxonomies, 1918-2003. *Online Readings in Psychology and Culture*, 8, 8.
- Ryder, A. G., Alden, L. E., et Paulhus, D. L. (2000). Is acculturation unidimensional or bidimensional? A head-to-head comparison in the prediction of personality, self-identity, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 49-65.



- Schumann, J. H. (1974). The implications of interlanguage, pidginization and creolization for the study of adult second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 8, 145-152.
- Schumann, J. H. (1975). Affective factors and the problem of age in second language acquisition. *Language Learning*, 25, 209-235.
- Schumann, J. H. (1976a). Second language acquisition: the pidginization hypothesis. *Language Learning*, 26, 391-408.
- Schumann, J. H. (1976b). Social distance as a factor in second language acquisition. *Language Learning*, 26, 135-143.
- Schumann, J. H. (1978a). The acculturation model for second-language acquisition. Dans R. C. Gingras (Dir.), *Second-Language Acquisition and Foreign Language Teaching* (pp. 27-50). Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Schumann, J. H. (1978b). The relationship of pidginization, creolization and decreolization to second language acquisition. *Language Learning*, 28, 367-379.
- Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, 379-392.
- Scovel, T. (1988). *A time to speak: A psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*. Newbury House New York.
- Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. New York, NY: Routledge.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second-language learning*. London E. Arnold.
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17, 38-62.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- Smith, D. (1972). Some implications for the social status of pidgin languages. Dans D. Smith, et R. W. Shuy (Dir.), *Sociolinguistics in Cross-Cultural Analysis* (pp. 47-56). Washington, D.C.: Georgetown University Press.



- Stafford, J., et Bodson, P. (2006). *L'analyse multivariée avec SPSS*: Presses de l'Université du Québec.
- Statistique Canada. (2007). *Montréal, Québec. Profils des communautés de 2006, Recensement de 2006, produit n° 92-591-XWF au catalogue de Statistique Canada*. Ottawa: Tiré de <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/dp-pd/prof/92-591/index.cfm?Lang=F>.
- Stephenson, M. (2000). Development and validation of the Stephenson Multigroup Acculturation Scale (SMAS). *Psychological Assessment; Psychological Assessment*, 12, 77-88.
- Thomas, M. (1994). Assessment of L2 proficiency in second language acquisition research. *Language Learning*, 44, 307-336.
- Waniek-Klimczak, E. (2009). Sociolinguistic conditioning of phonetic category realisation in non-native speech. *Research in Language*, 7, 149-166.
- White, J., et Turner, C. (2005). Comparing children's oral ability in two ESL programs. *Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des langues vivantes*, 61, 491-517.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., et Kim, H.-Y. (1998). *Second language development in writing: measures of fluency, accuracy and complexity*. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Young, M. Y., et Gardner, R. C. (1990). Modes of acculturation and second language proficiency. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 22, 59-71.